

ORGANIZADORES

Carlos Jordan Lapa Alves  
Márcia Moreira de Araújo

# ESCRITOS CAPIXABAS

Educação, Ensino  
e Práticas Educacionais



ORGANIZADORES

Carlos Jordan Lapa Alves  
Márcia Moreira de Araújo

# ESCRITOS CAPIXABAS

Educação, Ensino  
e Práticas Educacionais

| São Paulo

| 2022



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

*Universidade Católica do Paraná, Brasil*

Alaim Souza Neto

*Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Alexandre Antonio Timbane

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Alexandre Silva Santos Filho

*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

*Universidade Estadual da Bahia, Brasil*

Aline Pires de Morais

*Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Carolina Machado Ferrari

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Andre Luiz Alvarenga de Souza

*Emill Brunner World University, Estados Unidos*

Andreza Regina Lopes da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira

*Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Beatriz Braga Bezerra

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Bernadette Beber

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Breno de Oliveira Ferreira

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Carla Wanessa Caffagni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorensen

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Daniel Nascimento e Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Delton Aparecido Felipe

*Universidade Estadual de Maringá, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Doris Roncareli

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Edson da Silva

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Emanuel Cesar Pires Assis

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

- Erika Viviane Costa Vieira  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*
- Everly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*
- Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*
- Fauston Negreiros  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Fernando Barcellos Razuck  
*Universidade de Brasília, Brasil*
- Francisca de Assiz Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
- Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*
- Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*
- Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*
- Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal paraíba, Brasil*
- Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*
- Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*
- Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*
- Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
- Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*
- Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Maria Isabel Imbrônio  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thiago Guerreiro Bastos  
*Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Walter de Carvalho Braga Júnior  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Morales Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabete de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*

Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fabício Tonetto Londero  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Germano Ehleret Polnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Glaucio Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Handerson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jeanne Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*

Leia Mayer Eyng  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Maurício José de Souza Neto  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*

Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Biegling Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegling
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoreção eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Freepik, Rawpixel.com - Freepik.com
Revisão	Carlos Jordan Lapa Alves Márcia Moreira de Araújo
Organizadores	Carlos Jordan Lapa Alves Márcia Moreira de Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

E748 Escritos capixabas: educação, ensino e práticas educacionais.  
Carlos Jordan Lapa Alves, Márcia Moreira de Araújo -  
organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 330p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-344-2 (brochura)  
978-65-5939-345-9 (eBook)

1. Educação. 2. Ensino. 3. Práticas educacionais.  
4. Currículo. 5. Escola. I. Alves, Carlos Jordan Lapa. II. Araújo,  
Márcia Moreira de. III. Título.

CDU: 370  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.459

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
livro@pimentacultural.com  
www.pimentacultural.com



## SUMÁRIO

**Prefácio** ..... 13

Capítulo 1

**O barraquinho de antes alagava:**  
currículo e práticas educacionais  
em contexto de pobreza..... 15

*Tainá Guimarães Ricardo*  
*Giselle Soncin Simião*

Capítulo 2

**Atividades didáticas contextualizadas  
para aulas de ecologia no ensino médio:**  
uma proposta fundamentada  
na Pedagogia Histórico-Crítica ..... 42

*Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi*  
*Kleber Roldi*

Capítulo 3

**A escolha do curso superior  
para quem mora no interior:**  
interface sonho e realidade ..... 57

*Karla Liliane Lima de Souza*  
*Guilherme Bicalho Nogueira*

Capítulo 4

**O desafio da informatização das salas de aula** ..... 89

*Vinicius da Silva Freitas*

Capítulo 5

**Desafios da alfabetização nos anos iniciais  
do ensino fundamental em uma escola  
do município de presidente Kennedy-ES ..... 105**

*Leila Maria Rainha Lemos  
Márcia Moreira de Araújo*

Capítulo 6

**Diálogos entre Literatura e História:  
um relato de uma experiência pedagógica..... 132**

*Carlos Jordan Lapa Alves*

Capítulo 7

**Multiculturalismo na escola:  
uma experiência libertadora  
na Arte-Educação Capixaba..... 144**

*Adriana Tiago Lopes*

Capítulo 8

**Concepções de professoras alfabetizadoras  
da educação pública municipal de Marataízes-ES  
acerca da política nacional de avaliação  
em larga escala da alfabetização ..... 172**

*Iago Pereira dos Santos  
Eliana Crispim França Luquetti  
Sérgio Arruda de Moura*

Capítulo 9

**A horta escolar como potência  
no processo de ensino e aprendizagem:  
compartilhando práticas sustentáveis em uma escola..... 188**

*Maicol Bonna  
Flávia Nascimento Ribeiro*

Capítulo 10

**Proposta de aulas de leitura e interpretação textual:**

peculiaridades de uma escola em comunidade

Quilombola de Presidente Kennedy, ES..... 214

*Patrícia de Souza Terra Martin*

*Marcia Moreira de Araújo*

Capítulo 11

**A transição da educação infantil para o 1º ano**

**do ensino fundamental: a prática docente ..... 246**

*Valdete Leonídio Pereira*

*Márcia Moreira de Araújo*

Capítulo 12

**A importância do movimento corporal**

**na educação infantil em período de pandemia..... 273**

*Vinicius da Silva Freitas*

Capítulo 13

**Mafalda e seu humor crítico: vamos refletir, crianças? ..... 283**

*Fabiani Rodrigues Taylor*

Capítulo 14

**Tem veneno no meu prato?**

um olhar crítico sobre a alimentação

a partir de uma sequência didática sociocultural ..... 300

*Chirlei de Fátima Rodrigues*

*Ruanna Bourguignon Gava Ribeiro*

*Márcia Moreira de Araújo*

*Lucas Antonio Xavier*

*Ana Rita Xavier*

Sobre o organizador e a organizadora.....	323
Sobre os autores e autoras.....	324
Índice remissivo.....	328

## PREFÁCIO

*Escritos capixabas* abre possibilidades para conhecermos e nos envolvermos com as pesquisas realizadas no território do Espírito Santo, culturalmente conhecido como capixaba, do qual temos um enorme orgulho. Esses relevantes e contemporâneos temas tem emergido dos espaços educativos e são apresentados, por meio desse e-book, como forma de inspiração, conhecimento, possibilidades e potências.

O trabalho reúne pesquisadores(as) capixabas de norte a Sul, que engendram em seus saberes e fazeres, poderes na pesquisa, com a perspectiva que a pesquisa corrobore na formação de políticas públicas, emitindo ressonâncias da problemática da educação atual no ES, da educação básica a educação superior. Afinal, todos nos engajamos em uma militância pela educação de qualidade e nessa obra, os resultados apresentam e indicam que o caminho que estamos percorrendo, em nossos espaços de atuação, estão em consonância com a democracia que almejamos e lutamos. O espaço educativo apresenta-se como possibilidade para essas ações em prol da liberdade de pensamentos e de ação!

Assim, reunimos 14 pesquisas, com temas que percorrem os espaços de lutas e exclusão, para problematizarmos o pensamento e deslocarmos o (a) leitor(a) e mais, encorajá- los (as) a fazer experimentos em suas práticas pedagógicas. Afinal, a pesquisa social percorre aliada ao tempo histórico e aos avanços / retrocessos que decorrem do processo democrático do país, em especial o Brasil, onde forças opositoras nos ameaçam e nos amedrontam, através da negação da ciência e de tantos outros setores que provocam ações e pensamentos na sociedade civil brasileira.

Vivenciamos através de dolorosas experiências, uma tentativa de impedir que a educação seja libertadora e a perspectiva mercadológica vem apontando como uma das inúmeras vias de intervenção no currículo, nos documentos oficiais, práticas pedagógicas, dentre outros. As pesquisas aqui destacadas, nos levam da alfabetização, passando pela arte e a falta de esperança ou crença no seu potencial para a entrada na universidade. Uma diversidade de temas que nos provocam e deslocam nossos pensamentos, inspirando nosso agir e potencializando nossas ações em prol de uma educação de qualidade, no território capixaba e em nosso país.

Esperamos que esses deslocamentos sejam provocados a partir da leitura e da apresentação das pesquisas, aqui evidenciadas e que a nossa práxis, retroalmente nossas tão frustradas expectativas de avanço do estado democrático de direito. Pois “Um filho seu não foge à luta!” ... JAMAIS!

Márcia Moreira de Araújo  
Outubro de 2021.

# 1

*Tainá Guimarães Ricardo*

*Giselle Soncin Simião*

**O BARRAQUINHO  
DE ANTES ALAGAVA:**  
currículo e práticas educacionais  
em contexto de pobreza



## INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de pesquisa realizada no âmbito do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), efetivada no ano de 2017. Contudo, entende-se que, a temática ainda se torna pertinente para os dias atuais. Todavia, julga-se pertinente revistar as reflexões emergidas no estudo sobre o reconhecimento da pobreza no contexto escolar, tendo em vista, a vulnerabilidade em que se encontram os mais pobres em decorrência dos efeitos sociais, econômicos, políticos e ambientais, impactados pela pandemia do COVID-19. Portanto, trata-se de uma tentativa de dar visibilidade a existência da pobreza e as limitações que marcam a vida de muitos estudantes no Brasil. Embora possa parecer evidente, este aspecto social e econômico pouco tem sido abordado com a merecida relevância e desconsiderado em muitos cotidianos escolares, em relação às necessidades básicas que interferem na participação, na permanência e no sucesso da vida escolar de muitas crianças (LEITE, 2016). Destarte, os conceitos de pobreza e cidadania mostram-se centrais para o que se pretende investigar na tentativa de romper com a visão limitante em relação à pobreza e suas facetas. Um olhar atento e perceptivo das transformações que ocorrem na sociedade instiga para a análise daquilo que nos rodeia. A simples observação do cotidiano é palco de intensos questionamentos e descobertas sobre os espaços construídos e os sujeitos que estão inseridos e que agem sobre estes territórios. Ademais, as relações entre o passado e o presente, as estruturas sociais e econômicas e as diversas redes que são estabelecidas formam amplas demandas para o estudo do espaço geográfico. Para Milton Santos: “O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais[...]” (SANTOS, 1978, p. 171).

Neste espaço, construído socialmente, estão sujeitos marginalizados pela estrutura social e econômica, como negros, mulheres e pobres, alheios às políticas públicas efetivas que lhe deem visibilidade e que garantam a condição mínima de vida digna, atendendo aos seus direitos e que os possibilitem exercer sua cidadania em um sistema democrático. “É nessa realidade que os sujeitos pobres estão inseridos nas escolas, decretados inferiores e mantidos à margem da produção intelectual, cultural e ética da humanidade” (QUIJANO, 2005, apud ARROYO, 2016, p. 17). A relação entre a educação, a pobreza e a desigualdade social é, por si só, bastante atraente para impelir uma busca para entendimento da produção histórica da pobreza e seus desdobramentos nas vivências escolares. Desta forma, pensando na função social da educação, qual seria o papel da escola diante desta realidade de exclusão? Por que as escolas e as teorias pedagógicas atentam tão pouco para esses processos de produção social da pobreza? Como as práticas curriculares podem contribuir para dar notoriedade aos coletivos pobres? Como cultivar a sensibilidade dos profissionais da educação para direcionarem, em seu exercício profissional, ações que visem diminuir a pobreza e a desigualdade social?

Ainda neste campo, as políticas públicas das últimas décadas, que visam a “erradicação da pobreza”, se tornaram mais pertinentes no âmbito escolar com o Programa Bolsa Família (PBF). De acordo com os dados do Censo Escolar 2013, são mais de 17 milhões de alunos pobres e beneficiários do programa nas escolas públicas de todo o país. Há um esforço em conhecer quem são esses sujeitos e quais as repercussões deste programa nas escolas. Deste modo, ao considerar as diferentes inquietações problematizadas, apresenta-se como objetivo geral, reconhecer a existência da pobreza nas escolas, bem como, observar a importância do currículo na emancipação dos coletivos pobres e na diminuição das desigualdades sociais. Quanto aos objetivos específicos, destacam-se: a) dar visibilidade aos contextos de pobreza, conhecendo a materialidade econômica e social

de vida dos alunos e de suas famílias, mapeando os beneficiários do PBF e as ressonâncias desse incentivo em suas vivências escolares; b) conhecer as práticas educacionais desenvolvidas na instituição bem como ampliar com os sujeitos (alunos/as, profissionais e familiares) outras possibilidades de intervenção.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

Em diálogo com os objetivos propostos, se fez necessário o aprofundamento do conceito referente à pobreza e o alinhamento deste com a formação da cidadania dos coletivos pobres. Considera-se vital romper com a visão moralizante e simplista acerca da pobreza, e que o pobre é o sem recurso, o carente, o sem estudo, o sem valor moral. Este, é subjugado por não ir em busca de melhores condições para si e seus familiares, no qual acomodado em sua realidade pouco atribui esforços para modificá-la. “Desse modo, reforça-se uma concepção moralista sobre os pobres que se encontra há muito tempo em nossa cultura política e pedagógica: a pobreza moral dos pobres produzindo a sua pobreza material” (ARROYO, 2016, p. 8). Deve-se dissolver este pré-conceito. Para a definição da pobreza e extrema pobreza no Brasil, toma-se como referência a Lei Orgânica de Assistência Social (Lei no 8.742 de 7 de dezembro de 1993), de um quarto do salário mínimo per capita ao mês, que serve de parâmetro para a concessão de benefícios sociais, entre eles, o Bolsa Família. Desse modo, é considerado pobre aquele que possui renda mensal per capita de até R\$ 154,00 e extremamente pobre a renda mensal de até R\$ 77,00 por pessoa, ambas para o ano de 2014. Com atualização para a situação de pobreza os que possuem renda per capital entre R\$89,01 até R\$ 178,00 e condição de extrema pobreza, com renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa, referências do ano de 2020.

Porém, esta é uma definição que está apoiada somente na renda como fator de análise, sem considerar que, a não consolidação dos direitos essenciais à cidadania, como o acesso aos serviços públicos de qualidade, a renda fixa, questões de gênero e de raça, e a própria capacidade de voz do sujeito, implicam em intensificar a situação de pobreza. “Segundo Amartya Sen (1999), a pobreza pode ser definida como uma privação das capacidades básicas de um indivíduo e não apenas como uma renda inferior a um patamar pré-estabelecido” (SEN, 1999, apud CRESPO; GURVOTIZ, 2002, p. 5). A exemplo, aponta-se os dados do Censo de 2010, no qual foi realizado um detalhamento entre os “sem rendimentos”, levando em consideração critérios como: “[...] não ter banheiro de uso exclusivo; ou não ter ligação com rede geral de esgoto ou pluvial e não ter fossa séptica; ou estar em área urbana sem ligação à rede geral de distribuição de água; [...]” E ainda “ou não ter energia elétrica; ou ter pelo menos um morador de 15 anos ou mais de idade analfabeto; ou ter pelo menos três moradores de até 14 anos de idade; ou ter pelo menos um morador de 65 anos ou mais de idade” (MDS, 2011, p. 2-3).

Atendendo a um ou mais desses critérios, calcula-se um total de 16,27 milhões de pessoas, vivendo em situação de extrema pobreza que perdem a capacidade de gerir suas próprias vidas. Por ‘capacidade’ entendem-se as combinações alternativas de funcionamentos de possível realização. Logo, a capacidade é um tipo de liberdade: a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamentos ou a liberdade para ter estilos de vida diversos (SEN, 1999, apud CRESPO; GURVOTIZ, 2002, p. 5). Muitos aspectos convergem para tornar a pobreza um fenômeno multidimensional inter-relacionado. Isso significa que a pobreza e suas ressonâncias variam segundo o gênero, a idade, a cultura e os contextos socioeconômicos. Assim, mesmo usando uma linha de extrema pobreza que considere somente a renda, é possível compreender sua dinâmica multidimensional. Rompendo, portanto, com a visão pouco abrangente e com base no

critério comum de que a pobreza é somente o baixo rendimento econômico do indivíduo, busca-se elucidar as facetas nas quais a pobreza se apresenta. Torna-se fundamental o entendimento dos conceitos de cidadania e democracia, ambos interligados, pois para a efetivação de um, pressupõe-se a existência do outro. Deste modo, entende-se a cidadania como o princípio político indispensável à vida democrática (REGO; PIANZINI, 2016), sendo que para que ocorra a consolidação e o aprofundamento de um Estado democrático é imprescindível criar condições políticas, sociais, econômicas e culturais para que o indivíduo sintam-se integrado, participante e atuante nas políticas públicas, que permitam a superação não só da pobreza econômica, como a social e cultural. Logo, “cidadania é a condição de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário justo, emprego) que permite que o cidadão possa desenvolver todas as suas potencialidades[...] consciente, da construção da vida coletiva no Estado democrático (BONAVIDES, 2009, p. 7).

Por conjectura, as pobrezas social e cultural sejam mais destrutivas do que a pobreza econômica, visto que são capazes de inviabilizar o cidadão de formular, organizar e expressar suas necessidades. Nesta circunstância, o pobre perde sua capacidade de voz, de lutar por melhorias da sua condição, pois não sabe a quem recorrer, mediante aos atendimentos, pelos servidores públicos, imparciais, indiferentes a sua causa, possuindo um vocabulário, um tanto rebuscado, tornando o serviço burocrático e de difícil entendimento. Contudo, é importante “levar ao reconhecimento dos grupos empobrecidos, como sujeitos dos direitos sociais, e ao dever do Estado, de suas políticas e das instituições públicas e dar a eles garantia destes direitos” (ARROYO, 2013, p. 97). Complementa tais pressupostos, “que a cidadania sempre pressupõe um princípio igualitário. Todas as pessoas são iguais em algum nível; por exemplo, todas são iguais em direitos civis, políticos e sociais” (REGO; PIANZINI, 2016, p. 15) perante ao Estado que se aplica a garantir o respeito das liberdades civis, ou seja, o respeito pelos direitos

humanos e pelas garantias fundamentais, através do estabelecimento de uma proteção jurídica (SANTOS, 2011). A violação dos direitos econômicos, sociais e culturais tem sua maior face na pobreza, sendo um fator limitante do usufruto das liberdades individuais e sociais, pois priva os pobres dos bens que lhes permitiriam viver dignamente.

Nota-se, a insistência de Mendonça (2016) em reconhecer a pobreza se deve, primeiramente, a superação de sua visão moralizante e compreensão de suas formas de produção, para então, promover as políticas de direitos humanos que são essenciais à dignidade humana. “Aceitar que a pobreza é uma violação dos direitos humanos implica a necessidade de eliminar as causas que lhe dão origem e as injustiças cometidas contra esses contingentes populacionais, criando[...] consciência sobre a dimensão desse problema e dos fatores que o geram” (MENDONÇA, 2016, p. 29). Contudo, na última década, o avanço de políticas sociais por parte do Estado, direcionadas ao combate a pobreza, a desigualdade social e as suas implicações com o objetivo de criar iniciativas para que as famílias pobres saiam da extrema pobreza, com efetivo acesso a direitos básicos e a oportunidades de trabalho. Dentre estes programas está o Bolsa Família. Criado em outubro de 2003, objetiva a promoção da inclusão social e a cidadania, sendo estruturado em três eixos principais: o complemento da renda, o acesso a direitos sociais e a articulação com outras ações. Dessa forma, espera-se que o programa atenda de imediato a situação de pobreza dos seus beneficiários através da transferência de renda, reforçar o acesso à saúde, educação e à assistência social e integrar as famílias as várias políticas sociais a fim de superar a situação de vulnerabilidade. Para a permanência no programa, os beneficiários precisam atender as condicionalidades determinadas, como a frequência escolar, e o acompanhamento médico de crianças e gestantes. Neste sentido, o PBF vem a assumir que “[...] o reconhecimento do direito à vida é um dever público, logo, a ser traduzido em políticas de Estado, como uma responsabilidade pública, para além do tradicional assistencialismo” (ARROYO, 2016a, p. 14).

De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar 2013, mais de 17 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica são participantes do PBF. Questiona-se então, quem são essas crianças e jovens pobres que adentram as escolas, quais vivências carregam com eles e como a escola poderia contribuir para a diminuição da pobreza e desigualdades sociais. Portanto, é necessário reconhecer o papel da educação e da escola no rompimento do ciclo da pobreza, na consolidação dos direitos humanos e na capacidade de transformação das crianças e jovens em sujeitos conscientes de seus direitos. O art. 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012), tem como finalidade promover a educação para a mudança e transformação social. O objetivo central das DNEDH está na construção de uma sociedade que valorize e desenvolva condições de garantias à dignidade humana, reconhecendo a pessoa como sujeito de direito capaz de exercê-los e promovê-los, respeitando o direito dos outros, através da sensibilidade ética nas relações sociais. É estreita a relação entre a pobreza e a qualidade da educação e seu reflexo na desigualdade social. A proporção também é inversa, ou seja, como a desigualdade social é vista na sala de aula e a pobreza impacta a educação. “Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos” (DCNEB, 2013 p. 27).

No que se refere aos Currículos, articulam-se com a temática da pobreza, estimulam o questionamento crítico a respeito da realidade social, abrem espaço para a reflexão sobre os problemas sociais, entre eles, a existência e a persistência da pobreza. Entende-se como currículo, “[...] o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes – que está no centro da atividade educacional” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 191). Contudo, ao que se observa nas escolas, este instrumento representa “[...] uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais por sua vez, regularão

a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p. 17), o que também se relaciona ao modo como o tempo, os espaços e as avaliações, determinam o sucesso e o fracasso da vida escolar. Para os alunos em situação de pobreza, este instrumento se mostra, ainda, como um obstáculo ao alcance da ascensão social através da educação, pois para isto requer adequação aos processos desenvolvidos que não dimensionam suas vivências e pouco valorizam os saberes e conhecimentos próprios.

Com a obrigatoriedade da educação básica e sua universalização, o conceito de currículo se tornou sinal de eficiência, dando a primazia aos conteúdos em detrimento ao projeto cultural e educacional que deem centralidade aos sujeitos (LEITE, 2016). Desse modo, os currículos definem os conteúdos a serem ensinados como o objetivo final do processo de aprendizagem. Seus níveis de exigências e graus, a seriação, o ritmo, o tempo e o calendário letivo permeiam o alcance desta meta. Ademais, regula e introduz métodos didáticos e avaliativos, impõem e transmitem regras para a progressão do ensino e aprendizagem, conseqüentemente, o critério essencial para o êxito. “Tudo isso, constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz” (SÁCRISTAN, 2013, p.19).

Os alunos, que são enquadrados neste modelo regulador, são avaliados pela sua capacidade de adequação e esforço para alcançá-lo. O seu sucesso escolar dependerá da reprodução dos saberes adquiridos, sem considerar que cada indivíduo possui ritmos próprios e diferenciados. “Nessa concepção de currículo tão hermeticamente fechada às questões sociais dos grupos pobres não há lugar para suas vivências, para seus saberes e conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 99). Do outro lado, o professor, enraizado na sua especialidade, se vê obrigado a se comprometer com a aplicação de todo o conteúdo respectivo de cada série estabelecido para aquele ano letivo. Nota-se a



incapacidade de reflexão e crítica a respeito das estruturas sociais, do reconhecimento da existência da pobreza e observação do meio, que possibilitam aos alunos, principalmente pobres, o entendimento amplo das esferas sociais, que os impedem a busca da conquista dos seus direitos, a participação ativa e cidadã em sociedade, a mobilidade social e a condição de vida digna. Consequentemente, “[...] avaliamos mais os alunos, seus coletivos, do que o Sistema, suas estruturas, seus ordenamentos, [...] ao condenar os alunos e seus coletivos de origem, inocentamos o Sistema, o Estado e suas instituições. Inocentamos a história da reprodução das desigualdades” (ARROYO, 2011, p. 85).

Visto desta maneira, os currículos são permeados de aspectos ideológicos e constituídos de poder, interesses e dominação que atendem a um determinado objetivo social. São, também, capazes de promover a crítica e a mudança na estrutura da sociedade, por meio do conhecimento das relações de forças estabelecidas, historicamente entre as classes sociais e vinculadas, principalmente pelo interesse dos grupos em vantagens na organização social. Portanto, “[...] o currículo está implicado nas relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA E SILVA, 1994, p. 8). O currículo é um campo de batalha de diferentes lutas. A sua elaboração é um processo histórico, social, cultural, político e ideológico que reflete os interesses da sociedade e que determinam o resultado educacional que será produzido, podendo assumir práticas tradicionais ou emancipatórias. Portanto, “[...] não é suficiente que os currículos sejam parte de políticas distributivas contra a pobreza e contra as desigualdades sociais, eles devem fazer parte de políticas afirmativas das diferenças sócio-étnico-raciais” (ARROYO 2013, p.104). Para isso, será necessário avançar para o reconhecimento dos coletivos empobrecidos como sujeitos de saberes, de modo a pensar e agir, incluindo a sua história de lutas nos currículos para garantir o direito desses indivíduos a conhecimentos que os afetam diretamente. Colocar a centralidade da educação nos

sujeitos acarreta na reorganização de tempos, espaços, agrupamentos e os conteúdos escolares; na adequação do lugar de educandos(as) e educadores(as) na dinâmica do trabalho e, principalmente, na transformação da vida da escola, entendendo-a como espaço de cultura (LEITE, 2016). Caso contrário, a escola perpetuará a reprodução da desigualdade presente na sociedade se tornando um mundo à parte, passando a considerar-se como a única detentora do conhecimento e aprisionando, dentro de si, a responsabilidade da formação.

## METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos metodológicos consiste na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa do tipo exploratória (GIL, 2008), e pesquisa de campo, acompanhando os sujeitos que “fazem” a escola, em especial, os alunos beneficiários do PBF e suas respectivas famílias, o corpo docente, profissionais da educação e servidores que atuam diretamente no cotidiano desses alunos.

Para o conhecimento dos sujeitos e práticas educacionais, optou-se por análise de documentos (Projeto Político Pedagógico, Diretrizes Curriculares e Planos de aula), aplicação de questionários, grupo focal, entrevistas e oficinas a fim de coletar narrativas dos sujeitos, observação do cotidiano e das diferentes demandas dos escolares que dão vida a instituição pesquisada.

O critério para a escolha da instituição foi o acesso facilitado para a sua execução, por tratar-se do ambiente laboral da pesquisadora. Reporta-se a uma Unidade Municipal de Ensino Fundamental (Umef) do município de Vila Velha, atende aproximadamente 600 alunos das séries finais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, localizada na periferia do referido município. A pesquisa de campo foi realizada nos meses de março e abril de 2017.

## ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa realizada na EMEF em Vila Velha/ES, instituição antiga, com autorização de funcionamento no ano de 1965, em bairro de classe média baixa, recortado por vários valões a céu aberto que, no período de chuva, transbordam, comprometendo, além de tantos outros fatores não menos importantes, a mobilidade das pessoas e o acesso dos alunos, professores e demais funcionários à escola. A equipe totaliza 25 professores efetivos e 7 contratos temporários nos dois turnos, 1 diretor, 2 pedagogas, 1 bibliotecária. Os serviços de limpeza, alimentação e segurança são terceirizados. De acordo com as informações do Sistema Presença do Cadastro Único, descritas pela secretária escolar, no 1º bimestre de 2017 constavam 86 alunos beneficiários do PBF.

A pesquisa foi organizada em três grupos focais distintos: a) professores; b) alunos beneficiários do PBF; c) famílias dos alunos beneficiários do PBF. O estudo envolveu os sujeitos em três eixos norteadores de investigação: a) Pobreza; b) Programa Bolsa Família; c) Currículo e Práticas Educacionais. Mediante a efetivação da pesquisa e análises dos resultados buscaram-se contribuições das narrativas a partir dos questionamentos aos professores/as, alunos/as e das famílias. Com relação ao grupo dos professores ao indagar acerca de como é possível reconhecer a existência da pobreza na escola onde atua, a grande maioria dos professores (42,8%) atribuíram a falta de perspectiva de futuro dos alunos; (28,6%) estrutura familiar; (14,3%) estrutura física da escola e (14,3%) recursos financeiros da escola. Tais narrativas possibilitaram o aprofundamento desses dados, sobre o reconhecimento da pobreza existente na escola, através de perspectivas ampliadas pelos entrevistados. “Em tudo, na estrutura física, na higiene dos alunos, no maltrato, briga, baixaria. Reproduz na escola o meio social, a estrutura familiar largada, sem perspectiva” (Educação Física). “Nos pés descalços, o tipo de calçado, nas vestimentas, símbolo de maior pobreza” (Língua Portuguesa 1).

Percebe-se, primeiramente que, sobressai a visão da pobreza em sua materialidade, presente na estrutura física precária da escola, na higiene, vestimenta e nos pés descalços dos alunos, juntamente com a estrutura familiar e ao meio social que vivem. Tal fato, remete a visão pouco ampliada e baseada no senso comum acerca da pobreza e dos pobres, associando a renda como o único fator que determina esta condição e aos valores culturais, modos de expressão e suas vivências, como uma questão moral, baseada na falta instrução e de regras de convivência, ignorando os processos históricos da produção destes fenômenos relacionando a condição de pobreza às questões morais e materiais, ou seja, “[...] a pobreza moral dos pobres produzindo a sua pobreza material” (ARROYO, 2016<sup>a</sup>, p. 8)

A visão multidimensional da pobreza se torna mais complexa ao reconhecer que esses sujeitos pobres possuem um saber prévio, adquirido em suas experiências e relações cotidianas, não necessariamente o saber acadêmico, mas o saber próprio no qual é imbuído de suas vivências. Nesta perspectiva, os sujeitos pobres permanecem desfavorecidos, a eles são privados o acesso a informações através de livros, jornais, internet e experiências que agregam conhecimento a respeito do si, da sua história, do meio que vivem e de outras realidades e na própria capacidade de enxergar o mundo, como foi relatado: “[...] no acesso a livros, experiências, viagens, internet. [...] acesso a informações que a classe média tem até certo ponto e que o pobre não tem, porque a família nunca teve” (História). Considerados menos inteligentes ou esforçados, essas crianças são determinadas ao fracasso escolar, pois não possuem um ambiente favorável ao estudo. Portanto, muitas vezes, o fracasso escolar está associado à ausência de circunstâncias favoráveis à aprendizagem. Nesta perspectiva, “[...] os (as) pobres são vistos(as) como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores, acabam sendo responsabilizados(as) por sua própria condição” (ARROYO, 2016a, p.9).

Quanto ao indagar se os alunos em situação de pobreza ou extrema pobreza se reconhecem como pobres, e de que forma expressa isso, os professores destacaram: “Não, dentro da escola não, pelo meio social em que vivem. A nossa escola foi a única escola pública do estado competindo em Fortaleza, lá eles se viram pobres, [...] um deles me disse: ‘Professora, aqui não tem preto’, se referindo aos alunos das escolas particulares” (Educação Física); ou ainda, “Eles não se reconhecem. Quando se fala em pobreza na escola, está se falando de outras pessoas.” (Língua Portuguesa 1).

É bem forte e estreita a relação da pobreza com a questão de gênero. O povo negro escravizado no Brasil até o século XIX, ainda sente o eco deste período nos dias atuais, em forma de discriminação e desigualdades sociais. Aos que foram negados o direito à saúde, educação, trabalho digno e cidadania, são maioria nas escolas públicas, nos baixos índices de escolaridade e aprendizagem, nas estatísticas da criminalidade e da pobreza. Associado à sua condição está a baixa autoestima, como relatado: “Aqui a maioria é negro. Percebe a questão da pobreza ligada ao negro e junto a isso, a baixa autoestima, é mais tímido, evita falar olhando pra você. Ele não olha para o seu olho, tem alguma coisa ali, sabe?” (História). E ainda, “O jeito das crianças, o jeito de olhar. Aqui tem muita criança triste” (Arte). Isso se deve, em parte, a escassa existência de políticas sociais efetivas que reconheçam e amparem estes coletivos, no intuito de promover ações de emancipação e de diminuição das desigualdades raciais, e pelos currículos, elaborados pelo pensamento hegemônico, branco e colonizador, que não tratam de afirmar e contar a história dos oprimidos, não se reconhece neste meio e estrutura social, atribuem a si, um pensamento de inferioridade e negação.

Ao se reportar ao grupo dos alunos, na tentativa de perceber o olhar dos alunos acerca da pobreza foi solicitado um relato sobre como ou onde enxerga a pobreza. Os alunos são unânimes em apontar a escassez alimentar e a precariedade da infraestrutura

como percepção da pobreza, conforme evidenciado “Eu vejo que o tratamento de esgoto não funciona, vejo que os postos de saúde não são adequados, eu vejo quando o bairro alaga, quando as escolas são inapropriadas para nós, alunos, estudarem” (Grupo 1). O reconhecimento da pobreza, por parte dos alunos, se concretiza nas condições materiais, na infraestrutura do seu bairro e da sua cidade, na ineficácia das ações públicas, em garantir às condições mínimas de qualidade de vida. É notória a carência no acesso aos serviços básicos de saúde, educação, obras de saneamento básico, que contribuem para a ocorrência de alagamentos e, conseqüentemente, na perda dos escassos bens que as famílias possuem.

No que tange ao conhecimento da materialidade dos contextos sociais, econômicos da vida dos alunos beneficiários do PBF e suas famílias e as ressonâncias desse incentivo em suas vivências escolares, atentou-se em caracterizar as famílias beneficiárias e suas residências e a repercussão do PBF nos âmbitos familiar e escolar. Portanto, “para compreender esses sujeitos, é necessário dar maior centralidade às condições sociais e materiais de suas vivências e sobrevivências como seres humanos” (ARROYO, 2016a, p.15). As informações apresentadas pelas famílias demonstram que o número médio dos componentes familiares é de 4 integrantes, sendo que há pelo menos 1 criança e/ou adolescente em cada casa. Não foi constada a presença de gestantes e idosos. Apenas 1 família indicou um familiar com doença grave ou incapacitante. 75% (3) das famílias informaram que a residência é própria e está situada em localidade próxima aos acessos a serviços de educação, saúde, transporte e ao comércio local. Todas as famílias informaram que residem longe do seu local de trabalho e que não possuem renda fixa, tendo apenas 1 integrante familiar responsável pela renda de todos. Quanto à contribuição do PBF em suas vidas, 75% (3) das famílias informaram que o benefício auxilia na compra de alimentos e higiene; e 25% (1) informaram que usam para outra finalidade, mas não foi especificado. Nenhuma família entrevistada passou a gerar

renda a partir do benefício. Sobre a influência do PBF e a relação das crianças e adolescentes com escola, 66% disseram que houve influência e que os filhos passaram a faltar menos. As famílias apresentaram otimismo e expectativa ao futuro dos filhos, são unânimes ao depositar na educação caminho para futuro melhor, como destacado: “É que ela termine os estudos, se torne uma pessoa de bem e que possa fazer faculdade” (Família 2); “Que eles se tornem ótimos profissionais e que sejam capacitados para ter um bom emprego” (Família 3).

Ainda, houve uma tentativa em fazer um paralelo entre as concepções que os professores e as famílias têm a respeito do PBF e ao uso do valor deste benefício. Nesse sentido verificou-se que o principal uso do valor recebido através do PBF pelas famílias beneficiadas, na percepção das famílias 100% atribuem para alimentação e Higiene, por seu turno na visão dos professores esses valores são utilizados 57,14% para alimentação e Higiene; 14,28% pagamento de contas; e 28,57% em outros produtos incluindo cigarros e bebidas. Ao indagar acerca das dificuldades da família em relação à baixa renda, a família considera 25% similarmente para cada uma das áreas, alimentação e higiene; pagamento de contas; melhoria na residência; e outros que envolvem todos os sentidos. Por outro lado, os professores destacam a perspectiva 85% para Alimentação e Higiene; 28,57% Educação; e, 14,28% Pagamento de contas. Os dados expostos revelam que, outros critérios, além da baixa renda, devem ser utilizados para entender a pobreza, como a composição familiar, local de residência, os acessos aos serviços básicos e a variação de rendimento.

No entanto, o benefício do PBF, atendendo às condicionalidades de permanência ao programa, estimula o cuidado e a atenção à saúde e a educação, visto que, o valor do benefício é usado pela maioria das famílias na alimentação, refletido na frequência dos alunos na escola, aumentando assim, o tempo de permanência e exposição ao conhecimento. Os serviços públicos precisam ser acessíveis à população para a sua permanência ao programa, e de qualidade para que promo-

vam mudanças reais na saúde das pessoas e em uma aprendizagem significativa. Para melhor elucidar as ressonâncias do PBF no âmbito escolar, em sua totalidade os professores emitiram opinião favorável e destacaram a significância do Programa, como demonstra a narrativa: “Muito importante para diminuir a desigualdade de oportunidades” (Matemática 1); “Se levado a sério, sem fraldes, sem corrupção nem falcatuas, é válido” (Língua Portuguesa 2); “É muito importante para quem precisa, melhorando a qualidade de vida dos mais miseráveis, fomentando a economia, podendo melhorar a saúde e a educação” (Educação Física); “Em minha opinião, é visível a melhoria na qualidade de vida das famílias beneficiadas e como foco principal a frequência do aluno na escola, melhorando a sua educação” (Arte).

Os professores ainda foram questionados se consegue identificar quais alunos recebem o benefício do PBF, e de que maneira, os relatos dos professores evidenciam que é difícil identifica-los com precisão, algumas características pode se mostrar evidentes, conforme relataram: “Há alguns alunos que passam uma imagem que não condiz com a realidade. Difícil em identificar quem tem ou não o benefício do PBF” (Matemática 1); “Não, só com o tempo você passa a conhecer a realidade de cada um” (Arte).

Quanto à ocorrência de mudanças no cotidiano escolar dos alunos que são beneficiadas pelo PBF e de que maneira ocorrem, alguns professores evidenciaram percepção quanto a assiduidade as aulas, a exemplo: “Sim. Na frequência escolar, tirando os alunos da rua, dos que possuem situação de risco social e marginal” (Educação Física). Por outro lado, na maioria os professores relataram opinião distinta: “Não consigo identificar mudança, visto que às vezes a renda do programa é usada de forma inadequada” (Matemática 1); “Não, eles apenas não faltam as aulas, mas são fracos de conteúdos” (Matemática 2); e, “Não percebi” (História).



Investigou-se junto aos professores se consideram que o PBF contribui de alguma maneira para educação, desse modo verificou-se que grande parte dos professores são assertivos em consonância com seus relatos, tais como: “Sim, complementando a renda familiar ajudará na participação do aluno na escola” (Ensino Religioso); “Sim, proporciona aos alunos melhores condições básicas da própria dignidade humana para se manter na escola” (História). Por outro lado, a minoria dos professores, opinaram de modo contrário: “Sinceramente não. Houve uma má interpretação e uso do bolsa família. Nem todos que recebem são merecedores de tal benefício” (Língua Portuguesa 2). Para os professores, o PBF seria uma contribuição para a diminuição da pobreza e da desigualdade social, porém, alguns duvidam ou questionam a sua eficácia em relação as ressonâncias deste programa às famílias e aos alunos beneficiados. Demonstraram a dificuldade em reconhecer estes alunos no meio escolar, o que inviabiliza à atenção e ao cuidado com suas reais necessidades e ao auxílio cognitivo no processo de aprendizagem. A não identificação destes sujeitos por parte dos profissionais de ensino resulta, portanto, no empecilho ao reconhecimento da existência da pobreza e na promoção de práticas emancipatórias que visem a transformação deste coletivo pobre.

Em se tratando de conhecer as práticas educacionais desenvolvidas na instituição, bem como ampliar com os sujeitos (alunos/as, profissionais e familiares) outras possibilidades de intervenção para que contribuam para uma educação integral, democrática e cidadã, foi inicialmente feito um paralelo entre os professores e famílias a respeito da escola e educação. Esse paralelo teve como abordagem o que a escola deve ensinar; a contribuição da escola para os alunos; a contribuição da educação para erradicar/diminuir a pobreza; o principal problema da escola; e a importância da família para o sucesso escolar dos alunos. Nota-se que os olhares sobre a escola e educação entre os professores e as famílias se distanciam em alguns pontos. No que tange ao que a escola deve ensinar, foram identificados pelos

professores os conteúdos (42,8%) e valores (57,2%). No entanto, as famílias destacam os conteúdos (75%) e profissionalização (25%). Sobre a contribuição da escola para os alunos, os professores acreditam que seria o conhecimento (57,1%), a perspectiva de futuro (28,6%) e os valores (14,3%). As famílias destacaram o conhecimento (50%) e a perspectiva de futuro (50%).

Desta forma, percebe-se que tanto as famílias e quanto os professores buscam pelo conhecimento, porém ficou evidente que enquanto as famílias anseiam da escola a prioridade nos conteúdos, profissionalização e perspectiva de futuro dos alunos, os professores relataram a questão dos valores. Retornamos, portanto, a visão moralizante da pobreza, no qual caberia a escola a função moralizar esses jovens, já que chegam à escola, mal educados, desrespeitando as regras internas, sendo assim, necessária à adequação ao ambiente escolar, a valorização do esforço e da disciplina. Nesse sentido Arroyo (2016a, p.10) assevera que: “[...] a tarefa da escola diante de milhões de crianças e adolescentes na extrema pobreza seria de moralizá-los(as) nesses valores, que eles(as) supostamente não recebem das famílias e dos coletivos empobrecidos”. E complementa ainda, observando que “A escolarização, então, seria somente um antídoto contra a pobreza ao moralizar as infâncias e adolescências pobres” (ARROYO, 2016a, p.10). Para o autor, a esses jovens é ofertado apenas um currículo mínimo, magro em conhecimentos científicos e pouco favoráveis em ações que possibilitem aprendizagem cognitiva de conteúdos para o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam para o alargamento intelectual, social e profissional. Entretanto, observa-se também a preocupação das famílias na formação de profissionais para o mercado de trabalho e para vida, e dos professores na formação de sujeitos autônomos para que, dessa forma, alcancem ascensão social, buscando assim uma integralidade no desenvolvimento pessoal.

Procurou-se dar ênfase maior às questões curriculares perguntando aos professores as relações que estabelecem com as prescrições curriculares, a respeito das diretrizes para a sua disciplina, observando divergência nas opiniões, conforme relatos: “O currículo é perfeito, mas fora da realidade da escola. As disciplinas da faculdade nem devem ser aquelas. Muita reprodução de livros e teorias” (Ed. Física). “Eu sou um felizardo, os conteúdos são debatidos a partir do contexto local. Eixos: Ética e autoestima; tradições religiosas; compromisso ético e desenvolvimento social; convívio com a diversidade” (Ensino Religioso). “Não me pergunte de currículos. [Então, o que te norteia em sala de aula?] A minha paixão pela escrita e a transformação do meio. Pessoas querem ser salva, conseguir encontrar um eco no meio” (Língua Portuguesa).

No que se refere às diretrizes curriculares se e como abordam a temática da pobreza, nas referidas disciplinas, uma parcela dos professores considera se tratar de uma abordagem superficial e de forma indireta “[...] em algumas disciplinas que abordavam superficialmente a temática da pobreza, mas não a sua estrutura e reprodução” (Ed. Física). Por outro lado, alguns docentes relataram “Sim, nas leituras de texto, nas questões abordadas. Nas reações dos alunos sinto que tira uma viseira. Às vezes o silêncio mostra mais do que uma fala” (Ensino Religioso).

“De certa maneira sim, fotos, imagens. Há um reforço da temática. Depende do professor fazer o direcionamento” (Arte).

Se analisarmos o sentido adotado que delimita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica formulado na Resolução CNE/CEB no02/98 define como “[...] conjunto de definições [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (DNEB, p.1). Percebe-se o distanciamento entre as diretrizes e a sala de aula, não atingindo, portanto, a

“[...] formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais” (DNEB, p.5). Logo, permanece, nas escolas, um currículo que não dá centralidade aos sujeitos, que ignoram seus conhecimentos próprios e engessam ações emancipadoras no que cabe a educação no reconhecimento da pobreza e as relações políticas, econômicas e culturais que a produz. De acordo com Arroyo (2016b, p. 20) “[...] Relacionar currículo e pobreza exigirá aproximar os conhecimentos daquele com as experiências sociais da pobreza, com os sujeitos individuais e coletivos que as vivenciam[...]” Nesse sentido, “demandará colocar em diálogo suas indagações sobre a pobreza, suas causas, sua produção histórica com as indagações históricas que os conhecimentos dos currículos condensam” (ARROYO, 2016b, p.20). Desta forma, prioriza-se neste sistema um currículo linear, no qual privilegia o conteúdo em detrimento dos sujeitos, baseado na seriação, no desempenho individual, na progressão exitosa da assimilação dos conteúdos administrados a esses jovens, levando-os a acreditar que somente pelo sucesso escolar sairão da condição de pobreza, desconsiderando as barreiras sociais e discriminatórias que os impedem de integrar a sociedade no exercício de seus direitos e na conquista pela da cidadania.

Quanto aos elementos que dificultam o trabalho com alunos em situação de pobreza, os professores destacaram a defasagem de aprendizagem (33,3%), a estrutura familiar dos alunos (16,6%), as visões de mundo dos alunos (16,6%), a indisciplina e violência (16,6%) e outros (16,6%), como a desigualdade social entre a pobreza e extrema pobreza. Na tentativa de explorar melhor essas dificuldades aos professores foram questionadas sobre suas práticas educacionais e vivências escolares, indagando acerca da importância do currículo como instrumento para a diminuição da pobreza e da desigualdade, e estes em sua totalidade consideraram a sua relevância em suas narrativas, “Na perspectiva libertadora

sim, ao invés de ressaltar o que a mídia impõe. Reconhecer o meio social, o bairro, vizinho, estado”. (Ensino Religioso)

Buscou-se ainda verificar se entre o currículo formal e o praticado, há práticas educacionais realizadas na disciplina que contribuem no cotidiano dos coletivos pobres, sendo as narrativas divergentes conforme, “Sim, vários textos. Exemplo: “Influência do meio social” – Entender os papéis sociais desempenhados por todos procurando estabelecer entendimento sobre o convívio familiar, escolar e na sociedade” (Ensino Religioso). “Há muitas barreiras e burocracia. [...] Desvalorização e espaço inapropriado. Fiz uma atividade “Retratos e ancestralidade”, árvore genealógica, não sabem dos avós, bisavós, dos conceitos de família. São filhos de pais diferentes, não mantém laços afetivos” (Arte).

Em se tratando da contribuição da disciplina para a emancipação desses sujeitos pobres as percepções apresentadas são diversas, tais como: “É um dos meios de transformação social mais fortes. Muita gente pobre viu no esporte uma forma de transcender. Aqui alunos conseguiram bolsas em escolas particulares e apoio técnico de instituições” (Educação Física). “Fiz história para isso (risos). Pra saber a condição deles. Por que eu sou assim? Quem sou eu como sujeito no mundo? Se colocar como sujeito no mundo. [...] É para ele saber que pode mudar a condição dele” (História). Os currículos em sua formalidade e exigência de conteúdos que, em sua maioria se distanciam da realidade dos alunos, trazem muitas angústias aos professores que procuram outras formas para adentrar em uma nova perspectiva a ser trabalhada em sala. É neste contexto, que entra o currículo oculto, professores e comunidade escolar conscientes das condições nos quais estão inseridos, passam a articular ações e adequar os conteúdos, que se tornam relevantes à emancipação social e ao empoderamento das minorias historicamente excluídas. Porém, não é uma tarefa fácil, “[...] exige que os(as) educadores(as) conheçam as experiências sociocul-

turais de seus(suas) alunos(as) – a realidade, os territórios, as formas de entender o mundo, os valores – e estabeleçam relações entre o objeto de conhecimento escolar e essas vivências” (LEITE, 2016, p. 24).

Com relação à organização do espaço-tempo da escola, se cria possibilidades para uma educação em integral, democrática e cidadã e como isso ocorre, na percepção dos professores as narrativas de maior destaque foram: “[...] o que me deixa mais triste enquanto professora, que a escola é uma prisão e eu ali vigiando os presos. [...], pra formar o quê? Eles não vão sair daqui juízes, essa é a intenção do Estado” (História).

Na abordagem do papel da educação no reconhecimento da pobreza e na diminuição da desigualdade social, os docentes opinaram com narrativas na mesma direção: “Falta ação para diminuir a desigualdade. A escola não incentiva os alunos no reconhecimento da pobreza. Os professores estão desestimulados. Quando se salva um aluno vale a pena” (Ed. Física). “A educação é um viés. [...] Saber que tem que estudar pra mudar sua condição. [...] para saber os nossos direitos, pra protestar, pra transformar a nossa realidade” (História).

Houve a preocupação em escutar os alunos sobre a escola ao questionar sobre a “escola que se tem” e a “escola que se quer”. Nesse contexto, em termos da escola atual as percepções mostraram grande semelhança, com destaque para: “[...] é uma escola sem teto na quadra, paredes descascadas, ventiladores quebrados, salas quentes, cadeiras pichadas, mesas quebradas, portas sem maçanetas e com buracos. E a única sala que presta é a de informática” (Grupo 5). Por seu turno, quanto a indagação da “escola que queremos” observa-se uma contrapartida das afirmativas, anteriores como apresenta os relatos “[...]De uma coisa eu sei, que se pudesse ter a escola dos meus sonhos, ela teria muito mais com paredes pintadas, mesas sem buracos, sem pichação, muros pintados e sem rachaduras. Isso é uma escola dos sonhos” (Grupo 5).

Logo, compreende-se que existe, então, é uma escola que aprisiona seus indivíduos, impõe normas, que não contempla a diversidade dos sujeitos, como também não se apropria deste fator para criar um ambiente rico de conhecimentos e interação. Cercada em seus muros, sem infraestrutura mínima que comporta de maneira digna esses sujeitos que fazem a escola diariamente, é como se adentrassem em um mundo a parte com suas próprias regras, não interagindo com o bairro e a realidade externa. Por outro lado, há o anseio por uma libertação de perspectivas e possibilidades para os professores, alunos e suas famílias, a fim de que coletivos pobres possam alcançar o reconhecimento do direito de saber sobre si e sobre a estrutura que o colocou neste patamar e a escola de incorporar esses coletivos de forma que encontre caminhos para a diminuição das desigualdades sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo, o reconhecimento da existência da pobreza nas escolas e a importância do currículo na emancipação dos coletivos pobres na diminuição das desigualdades sociais. E, com efeito, dar visibilidade a esses sujeitos, conhecendo a sua materialidade e a importância do PBF para as famílias e alunos beneficiados, bem como, a contribuição das práticas educacionais para a transformação social. Como limitação da pesquisa com os professores, destaca a pouca disponibilidade, sendo necessário recorrer à carga horária de planejamento para a realização das entrevistas. Portanto, não houve um momento específico com todos, em razão da jornada de trabalho excessiva e fragmentada em várias escolas, devido a necessidade de uma renda compatível a uma mínima qualidade de vida.

O resultado implicou um aprofundamento a respeito da compreensão sobre pobreza, educação e desigualdade social existente no

país, bem como das atribuições e contribuições, enquanto educadora para transformar esta realidade. As narrativas demonstraram certa destabilização em relação às compreensões tão acostumadas sobre a temática e uma inquietude que os conduziram para um novo olhar diante da realidade existente. Fatores além do senso comum, de que a pobreza é somente a baixa renda, mostram a maior vulnerabilidade das famílias pobres, que não possuem acesso a serviços básicos de qualidade, moradia digna, emprego e renda fixa. Daí a importância do PBF para as famílias entrevistadas que demonstraram entusiasmo e perspectiva de um futuro melhor para os seus filhos. Contudo, o olhar triste das crianças, o jeito tímido e os pés descalços reforçam a existência da pobreza na escola e nas suas vivências cotidianas, levando-nos a pensar, que práticas devem ocorrer em seu interior para dar visibilidade a esses sujeitos e promover a transformação social. Quanto a isso, verificou-se certa angústia, por parte dos professores, em relação ao sistema de ensino, que prioriza o cumprimento de conteúdos e o estabelecimento da ordem e da disciplina, ao invés dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem com os seus saberes e visões de mundo. Os docentes se esforçam para atingir uma aprendizagem significativa que busque incorporar a dinâmica local, experiências e saberes dos educandos, levando-os a reflexão de sua própria condição de pobreza. Logo, pensar em novos currículos e práticas educacionais emancipatórias, parte do princípio, do reconhecimento da existência da pobreza e da estrutura que a produz, capaz de gerar a reflexão e a conscientização dos indivíduos sobre si mesmo e o meio inserido. Portanto, as políticas públicas, a exemplo do PBF, devem voltar os seus esforços para o combate à pobreza e promover a inclusão social, oportunizando o acesso aos serviços básicos, ao empreendedorismo e a geração de emprego e renda, contribuindo assim, para o rompimento do ciclo da pobreza, de forma a obter uma vida digna e conseqüentemente, a melhoria da autoestima de milhares de pessoas neste país.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *In: RBPAE* – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19969/11600> > Acesso em: 08 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In: Por que pobreza?: educação e desigualdade*: Kitta Eitler, Ana Paula Brandão (organizadoras); André Lazaro, (coordenador). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013.

\_\_\_\_\_. Miguel Gonzalez. **Pobreza, desigualdades e educação** “[s.n.]” 2016a.

\_\_\_\_\_. Miguel Gonzalez. **Pobreza e currículo**: uma complexa articulação “[s.n.]” 2016b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Análise do filtro de restrições aplicado aos sem remuneração nos dados preliminares do Universo do Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2012. (Estudo técnico no 16).

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos**. Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 15 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, Secad, 2009. Organização de Jaqueline Moll (Série Mais educação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura. **Comentários à Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009. p.7. Texto de José Luis Quadros de Magalhães. DECLARAÇÃO UNIVERSAL

DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2017.

CRESPO, Antônio Pedro Albermaz; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como fenômeno multidimensional. *In: RAE-eletrônica*, Volume 1, Número 2. Fundação Getúlio Vargas. Jul-dez/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n2/v1n2a03>> Acessado em: 15 de fevereiro de 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo. Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2017.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola**: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. “[s.n.]” 2016.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Pobreza, direitos humanos, justiça e educação**. “[s.n.]” 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIANZINI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. **Pobreza e cidadania**. “[s.n.]” 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, Adairson Alves Dos. O Estado Democrático de Direito. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 91. 2011. Disponível em: [http://ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=10143](http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10143). Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

SEN, Amartya K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.



*Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi*

*Kleber Roldi*

**ATIVIDADES DIDÁTICAS  
CONTEXTUALIZADAS  
PARA AULAS DE ECOLOGIA  
NO ENSINO MÉDIO:**

uma proposta fundamentada  
na Pedagogia Histórico-Crítica

## INTRODUÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica tem ganhado espaço como perspectiva educacional. Segundo Gasparin (2012, 2013, p.3), essa metodologia de ensino tem sido bastante citada em trabalhos que visam “resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo”. Entretanto, a relação dos educadores com ela ainda é tímida, fato que legitima a importância de trabalhos que a tenham como aporte teórico-metodológico.

Para Saviani, o termo Pedagogia Histórico-Crítica evidencia no seu caráter Histórico a interferência da educação sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação. Já a Crítica se pauta na consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação.

Ao final da década de 1970, generalizou-se entre os professores a expectativa em torno da busca de alternativas sobre os rumos da educação. Tornaram-se evidentes a insuficiência, a inadequação e a inviabilidade da orientação oficial amparada na concepção crítico-reprodutivista, visto que:

Esta pedagogia oficial que se tentou generalizar é inconsistente, é passível de contestação, atende a interesses minoritários, atende à tentativa dos grupos dominantes de impor a toda a sociedade a sua dominação. Mas, e então? Se essa educação, essa forma de ensinar, não é adequada, qual será? (SAVIANI, 2011, p. 78).

A partir desta provocação objetivamos uma aproximação entre os conhecimentos científicos e os contextos sociais, neste sentido, desenvolvemos uma pesquisa com alunos da 1ª série do ensino médio de uma escola pública estadual de Vitória, ES. Utilizamos a Pedagogia Histórico-Crítica como aporte teórico metodológico para o planejamento e desenvolvimento de uma sequência de aulas contextualizadas que contemplaram conteúdos de Ecologia e Meio Ambiente durante o 1º trimestre de 2016.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

Os professores tinham grandes expectativas sobre a forma de condução do processo educativo e a concepção crítico-reprodutivista não tinha respostas para essas indagações. De acordo com ela “qualquer tentativa na área de educação é necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação - características próprias da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2011, p.78), não alcançada pelas transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo.

Os educadores tentavam romper com essa lógica dominante e apostavam em uma “educação que não fosse, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante” (SAVIANI, 2011, p. 79).

A Pedagogia Histórico-Crítica surge nesse movimento histórico, a partir de 1979, e busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais. Busca nas contradições internas da sociedade capitalista não apenas elementos de legitimação da dominação de saberes, mas elementos que potencializem a tendência de transformação dessa sociedade.

Essa pedagogia relaciona-se intimamente com a realidade escolar, visto que surge em decorrência de necessidades sentidas e elencadas pela prática dos educadores nas condições atuais. “Esta pedagogia objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar” (GASPARIN, 2012, 2013, p. 4).

As inscrições de uma educação política aparecem no dia a dia das salas de aula. Segundo Guiomar (citado por SAVIANI, 2011, p. 63) a função política da educação se cumpre pela mediação da competência técnica. Ela considera que para realizar essa função política de forma transformadora é necessário possuir competência pedagógica, dominar os proces-

tos internos ao trabalho pedagógico. A autora explicita que o papel político da educação se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado.

Saviani elaborou o texto “Onze teses sobre educação e política”, publicado no livro *Escola e democracia*, e nele procurou caracterizar mais precisamente as relações entre política e educação para que sejam superados tanto o “politicismo pedagógico” que dissolve a educação na política, quanto o “pedagogismo político” que dissolve a política na educação. E assim foi emergindo e tomando forma essa nova proposta pedagógica.

Saviani (2011, p. 9) afirma que a tarefa a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e no tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Como a maioria das escolas mantém ainda um modelo de ensino construído há décadas, o que vemos hoje é um enorme distanciamento entre o que é lecionado nas escolas e a vida dos alunos, principalmente quando se trata do ensino de ciências. Chassot (2003, p. 94) faz uma crítica ao fato de que “conhecer a ciência é assunto quase vedado àqueles que não pertencem a essa esotérica comunidade científica”. O autor afirma ser necessária a aproximação entre os conhecimentos científicos e a inclusão social e nós acreditamos que um trabalho consistente, apoiado nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica é um passo que busca atender a essa emergente e necessária aproximação.

## METODOLOGIA

Realizamos este trabalho com alunos da 1ª série do ensino médio do Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral São Pedro, localizado no município de Vitória, ES. Ao todo, foram 207 participantes, divididos em seis turmas diferentes. O aporte teórico-metodológico utilizado foi a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2007) que objetiva resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo. Essa teoria evidencia um método diferenciado de trabalho e ressalta o saber sistematizado que é especificado em cinco passos imprescindíveis para o desenvolvimento do estudante, são eles: Prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. É importante ressaltar que:

Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (GASPARIN, 2012, 2013, p. 4).

O trabalho estruturado com os passos que compõem a didática da Pedagogia Histórico-Crítica exige do educador uma nova forma de pensar os conteúdos, que devem ser trabalhados de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento, enfatizando que as vivências nas relações contribuem significativamente para a construção/reconstrução desse conhecimento.

De acordo com Gasparin (2012, 2013), essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática e envolve os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos. Dessa forma tornam-se sujeitos participativos de uma sociedade de-

mocrática e de uma educação política, tendo como marco referencial a teoria dialética do conhecimento para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento do ensino-aprendizagem.

Gasparin (2005, p.9-10) estrutura os cinco passos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme adiante:

*1º Passo - Prática Social Inicial:* Nível de desenvolvimento atual do educando. Se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. É o que o professor e alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados. Esse passo desenvolve-se, basicamente, em dois momentos: a) o professor anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos objetivos; b) o professor busca conhecer os educandos através do diálogo, percebendo qual a vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo antes que lhes seja ensinado em sala de aula, desafiando-os para que manifestem suas curiosidades, dizendo o que gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo.

*2º passo – Problematização:* Consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado. Esse passo desenvolve-se na realização de: a) uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo científico do programa, buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido; b) em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc., conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares. Essas dimensões do conteúdo são trabalhadas no próximo passo, o da instrumentalização.

*3º passo - Instrumentalização:* Essa se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. Para isso, o professor: a) apresenta aos alunos através de ações docentes adequadas o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação



mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo. b) nesse processo usa-se todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica.

*4º passo - Catarse:* É a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social. Ela se realiza: a) por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Nesse momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo; b) essa síntese se expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o educando traduz tudo o que aprendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado.

*5º passo - Prática social final:* Novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Esse passo se manifesta: a) pela nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como o aluno levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos científicos; b) pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido.

Apoiados nessa metodologia, planejamos e executamos uma sequência de aulas contextualizadas, que versaram sobre o tema Ecologia e Meio Ambiente. Além dos conteúdos conceituais, procuramos alcançar também os conteúdos atitudinais e procedimentais. Zabala (1998) aponta que o termo “conteúdos” é usado para expressar aquilo que se deve aprender, mas em relação quase que exclusiva aos conhecimentos disciplinares clássicos – nomes, teoremas, princípios, conceitos. Segundo o autor,

[...] os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 30).

Trabalhamos conceitos de cadeias e teias alimentares, fluxos de matéria e energia nos ecossistemas, ciclos biogeoquímicos, relações ecológicas, entre outros. Procuramos estabelecer as conexões desses conceitos com os conhecimentos prévios sobre meio ambiente, desenvolvimento sustentável e impactos ambientais ocasionados pelas ações humanas. Como atividade prática investigativa, propusemos a construção e o acompanhamento de um terrário<sup>1</sup>. As etapas do trabalho e o detalhamento das atividades realizadas estão descritos abaixo:

Para identificarmos os conhecimentos prévios e as vivências trazidas do meio social pelos educandos para a sala de aula, iniciamos orientando os alunos a escreverem as três primeiras palavras que lhes vinham à cabeça e que se relacionavam ao conceito de “Ambiente”. Cada participante recebeu uma ficha para realizar o registro das palavras individualmente.

Anunciamos, então, os conteúdos que seriam abordados e os instigamos a participarem do debate sobre a inserção do ser humano como parte do Ambiente.

Para iniciar a etapa da problematização, exibimos o curta de animação “MAN”, de Steve Cutts – disponível no youtube. O vídeo retrata as relações de apropriação dos bens naturais para consumo de forma inconsequente, com vistas ao bem-estar humano. Ao término, lançamos a pergunta: O que o filme te faz pensar? Será que essas relações realmente acontecem? A partir dessa pergunta disparadora, exibimos um documentário sobre o rompimento da barragem de resíduos de mineração localizada na cidade de Mariana, MG.

1 Roteiro para construção de um terrário: Materiais: 2 garrafas PET (preferencialmente de plástico transparente); Cascalho grosso, cascalho fino e areia; Pó de xaxim ou húmus; Folhas secas trituradas (podem ser substituídas por húmus); Terra; Plantas de espécies que não cresçam muito e sementes; Água; Fita adesiva. Como montar o terrário: No fundo de uma das garrafas, coloque cerca de 4 cm de cascalho; Por cima da camada de cascalho, coloque uma camada de pó de xaxim ou húmus com as folhas secas trituradas; Em seguida faça uma camada com a areia e a última camada com a terra; Faça pequenas covas na camada de terra e plante as plantinhas e sementes; Depois que colocar cuidadosamente um pouco de água, tampe com a outra garrafa e lacre com a fita adesiva; O ecossistema está pronto.

O debate continuou no sentido de investigar se, de alguma forma, os estudantes teriam criticidade para relacionar o desastre ambiental de Mariana – que teve seu epicentro relativamente distante de nós – com nossa vida cotidiana e com o nosso Estado (ES).

O conteúdo de ecologia estava sendo ministrado no semestre em que a prática foi realizada. Foram abordados os conceitos de espécie, população, comunidade, ecossistemas, fatores bióticos e abióticos, produção primária de energia, cadeias e teias alimentares, relações ecológicas, ciclos biogeoquímicos e impactos ambientais.

Partimos, então, para a construção do terrário. Os alunos de cada turma organizaram-se previamente em quatro grupos e levaram o material necessário para a construção. Cada grupo recebeu um roteiro com orientações gerais para o desenvolvimento da prática que se deu de forma autônoma. Os terrários foram montados dentro de garrafas PET e simulavam ecossistemas naturais (Figura 1). Quando prontos, foram lacrados e etiquetados para posterior identificação.

**Figura 1 - Construção dos terrários.**



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2016.

## ANÁLISE DE DADOS

Após recolhermos as fichas (não foi necessário identificar-se) com as três primeiras palavras que os(as) estudantes relacionavam ao conceito de “Ambiente”, realizamos a leitura aleatória de algumas palavras registradas e percebemos uma carência muito grande de vocabulário que relacionasse o ser humano ao Ambiente.

Questionamos sobre a inserção do ser humano como parte do Ambiente e problematizamos que a dicotomia cultura-natureza certamente é um dos fatores responsáveis pela legitimação da degradação ambiental, no sentido de que é muito mais fácil poluir e degradar o ambiente quando não nos sentimos parte dele.

Os alunos assistiram atentamente ao curta de animação “MAN”, de Steve Cutts e houve uma grande inquietação. Ao término, lançamos a pergunta: O que o filme te faz pensar? Será que essas relações realmente acontecem? “Acho que sim, o homem só pensa em dinheiro” (Aluno 1); “isso acontece porque somos muito egoístas” (Aluno 2); A partir dessa pergunta disparadora, ao exibirmos o documentário sobre o rompimento da barragem de Mariana- MG, o debate continuou no sentido de investigar se, de alguma forma, os estudantes teriam criticidade para relacionar o desastre ambiental de Mariana com nossa vida cotidiana e com o nosso Estado. “Teve sim, eu ia surfar em regência e hoje não posso mais” (Aluno 3), “os peixes estão acabando” (Aluno 4)”.

Os alunos começaram a movimentar alguns conhecimentos sobre impactos ambientais locais. Surgiu a problemática do “pó preto” – minério de ferro particulado carregado pelo vento dos pátios da Vale S.A. localizada no ES – fato que tem causado muito incômodo à população. Além de provocar muita sujeira nas casas dos moradores, afeta a saúde das pessoas, provocando sérios problemas respiratórios.

Outro problema citado foi o da balneabilidade das praias da grande Vitória, que somente em Março de 2016 foram categorizadas impróprias para banho. Será que nos meses de janeiro e fevereiro do mesmo ano as praias realmente estavam próprias para banho? Quais seriam os interesses políticos e econômicos ocultos por trás dessas informações?

Após essas problematizações iniciamos a construção do terrário e no decorrer do processo, surgiram muitas indagações dos alunos: “Mas a planta não vai morrer, professor?” “Não vai faltar oxigênio para as formigas?” “De onde virá a água para as plantas?” Nesses momentos, repassávamos as perguntas para os próprios alunos e observávamos que os conteúdos disciplinares eram mobilizados juntamente com as vivências cotidianas de cada um para darem respostas às próprias perguntas e/ou para as perguntas dos colegas, o que potencializou a (re)construção dos conhecimentos prévios por meio da compreensão dos conceitos científicos. “Acho que a planta vai murchar por falta de ar”. “Acho que ela pode morrer ou sobreviver por causa do carvão e da água”. “Acho que a formiga vai comer a planta”. Essas indagações e hipóteses constituíram-se potências para medirmos a fase seguinte.

Após a construção do terrário, teve início a fase de observação e registro. Para fins de acompanhamento e avaliação, cada grupo utilizou um diário de bordo, uma espécie de agenda na qual foram anotadas todas as observações, análises e reflexões feitas pelos alunos a partir daquilo que era observado no terrário.

Os estudantes receberam orientações e algumas dicas para a observação do terrário e registro nos diários de bordo. Algumas indagações foram lançadas a fim de estimular a curiosidade, tais como: O que será que vai acontecer? Por que eu acho que isso vai acontecer? Minha previsão inicial se confirmou? Como posso explicar o que estou observando? O que irá acontecer com o terrário a longo prazo? Será

que acontece algo parecido na natureza? É possível comparar o terrário com algum ecossistema natural?

Os primeiros registros nos diários traziam principalmente especulações sobre o que aconteceria com as plantas do terrário que se encontrava fechado. “Nossa opinião é que ela vai crescer, pois de dia a planta faz a fotossíntese” (Grupo 1). Os grupos observaram que as paredes das garrafas estavam embaçadas “o litro parece estar todo suado e a terra parece estar bem molhada como se tivesse regado a planta” (Grupo 2), “parece que a água que colocamos na terra evaporou” (Grupo 3). Os alunos concluíram que ocorreu o processo de evaporação e condensação da água do terrário, constituindo-se um ciclo.

A aluna 5, que inicialmente acreditava que a planta morreria, quatro dias após observação do terrário afirma: “Agora acho que ela não vai morrer, a planta parece estar crescendo”. Aluna 6: “As folhas da planta estão ficando amarronzadas. Será que ela está ficando doente?”. Ao constatar que as folhas estavam caindo a aluna afirma: “As folhas que antes tinham caído estão virando adubo para a terra, com a terra adubada vai ficar melhor para as plantas”. Aluno 7: “Como a planta morreu as formigas também não sobreviveram, faltou oxigênio”. Nesse exemplo, observamos a relação estabelecida entre o oxigênio liberado pelas plantas durante a fotossíntese e a respiração aeróbia dos animais.

Por fim, na última fase do trabalho, propusemos aos alunos que pensassem em alguma forma de compartilhar o conhecimento construído com os demais colegas. Eles sugeriram então, uma rodada de apresentações em forma de seminários, na qual cada grupo estaria responsável por pesquisar e preparar uma apresentação em Power-Point sobre um determinado tipo de poluição ambiental. Foram sorteados os temas e os grupos prosseguiram com os trabalhos de pesquisa de forma autônoma. Utilizaram os laboratórios de informática da escola tanto para a fase de pesquisa como para a preparação das apresen-

tações. Nesse processo, os professores atuaram como mediadores e acompanharam toda a execução do trabalho. Foram definidas as datas de apresentações e, dessa forma, todos puderam compartilhar seus conhecimentos e descobertas com os demais (Figura 2).

**Figura 2 - Preparação e apresentação dos seminários.**



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2016.

Houve uma intensa e produtiva interação e trocas de saberes e experiências. Esse momento caracterizou fortemente uma prática social final, em um nível de conhecimento científico muito acima daquele identificado na etapa inicial do trabalho. Os alunos foram capazes de identificar de maneira bastante clara as fortes relações existentes entre os seres humanos e o ambiente que os rodeia. Perceberam que o desenvolvimento econômico e tecnológico não está desligado das implicações sociais e ambientais e é responsabilidade de todos, como cidadãos, zelar pelo equilíbrio e pelo bem-estar do planeta em que vivemos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises, consideramos que as atividades realizadas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica produziram resultados bastante positivos com relação à construção de conhecimentos científicos pelos alunos participantes. Houve uma grande euforia inicial pela expectativa de realizarem uma atividade prática – construção do terrário – e à medida que foram introduzidos os conteúdos curriculares, a participação e o envolvimento foram bastante satisfatórios. Nos momentos das apresentações finais, identificamos a (re)construção de conhecimentos em Ecologia e notamos bastante entusiasmo e alegria nos alunos, o que nos leva a acreditar no sucesso do trabalho realizado.

Zabala (1998) propõe uma forma de classificar essa diversidade de conteúdos. Ele relaciona os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, respectivamente, com as seguintes perguntas: “o que se deve saber”, “o que se deve saber fazer” e “como se deve ser”.

Destacamos a importância da escolha da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico desse trabalho. A metodologia, estruturada passo a passo, permitiu ao aluno identificar com maior clareza os conteúdos curriculares estudados. Também foi possível perceber as relações diretas com os conceitos científicos e suas implicações nos campos social, econômico, político e ambiental. Saviani (2011, p. 120) considera que “Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer”. Dessa forma, destacamos o papel fundamental da escola na formação integral de sujeitos ativos e participativos.

Para Gohn (2010, p.58) “A cidadania ativa requer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da história de seu tempo”. Nesse sentido entendemos que a participação consciente na tomada de decisões nos campos político, econômico, cultural e ambiental, relaciona-se diretamente com o processo de emancipação social.



## REFERÊNCIAS

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: uma possibilidade para a inclusão social. Revista brasileira de educação, nº22, jan-abr 2003.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. Dia a dia Educação, Paraná, v. 2, p. 2289-8, 2014.

\_\_\_\_\_. **Aprender, Desaprender, Reaprender**. 2005. Texto digitalizado.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações - 11.ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ZABALA, A.; ROSA, E. F. da F. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# 3

*Karla Liliane Lima de Souza  
Guilherme Bicalho Nogueira*

**A ESCOLHA DO CURSO  
SUPERIOR PARA QUEM  
MORA NO INTERIOR:**  
interface sonho e realidade

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa dialoga de forma direta com minha própria história. Criada na zona rural, próximo a um pequeno povoado/comunidade, os afazeres domésticos impostos pela minha mãe vinham junto com as aulas diárias na escola e o tempo livre para brincar. O ensino fundamental aconteceu nessa mesma comunidade e, apesar do pouco acesso que meus pais tiveram à educação, nunca me faltou incentivo e nem apoio para estudar.

Quando chegou o momento de cursar o ensino médio, na época profissionalizante, fiz o Magistério e o Técnico em Contabilidade ao mesmo tempo. Mesmo me identificando com a docência, sempre tive um gosto pelos números e o sonho de cursar o ensino superior. Ao fim do ensino médio decidi fazer o vestibular de Administração, um sonho antigo, mas dificultado pela distância, pois a instituição de ensino superior mais próxima se encontrava a cerca de 100 quilômetros de onde morava. Mesmo assim, na busca por um sonho e novos horizontes para minha independência financeira, prestei vestibular conseguindo ser aprovada.

Ainda no primeiro ano da graduação assumi uma vaga como professora de Matemática na escola da comunidade, trabalhando nela por cerca de oito anos. Ao término do primeiro ano da graduação, após influência do meu irmão, decidi mudar de curso passando a fazer Ciências Contábeis. “O que você vai fazer com um curso de Administração de Empresa aqui nessa roça?” “Por que não muda para contabilidade? Ao menos tem dois escritórios de contabilidade na cidade, você pode conseguir um emprego neles...” dizia ele à época. E lá se foi o sonho de ser uma administradora de empresa.

No entanto, continuei como professora de Matemática após concluir o curso de Ciências Contábeis, então graduei-me em Matemática. A pós-graduação veio logo na sequência. Tudo isso vivi ali morando mesmo na “roça” como se fala lá.

Em 2017 passei a trabalhar com a terceira série do ensino médio, de uma cidade interiorana, onde a atividade agrícola no município é predominante e desenvolvida através da agricultura familiar. E identifiquei que muito do que vivi há mais de 20 anos ainda se repete com muitos estudantes, o que me motivou a estudar um pouco sobre este fenômeno e levar a público essas histórias de tantos jovens adolescentes que moram no interior que tem seu sonho de fazer um curso superior e veem suas expectativas se esbarrar na realidade em que vivem e que nem sempre permite que esses sonhos se concretizem.

Com essa breve síntese de minha realidade, quero chamar a atenção para a dificuldade que os estudantes que residem na zona rural encontram para ingressar em um curso superior. Não se trata de uma realidade unicamente local, dados do Boletim Regional, Urbano e Ambiental do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2019 retratam as diferenças entre o rural e o urbano no país, que não se dão apenas nos indicadores educacionais, mas em termos gerais, existem grandes divergências. Em relação ao analfabetismo, por exemplo, os dados revelam a grande disparidade existente nos estados brasileiros entre o rural e o urbano. Da taxa de analfabetismo agregada do Brasil em 2010, que foi de 10,2%, a maioria se encontravam no meio rural. Já os resultados para a população com fundamental completo acima dos 18 anos, os dados constatam que, enquanto a área urbana contava com 59,7% de sua população nesta condição, apenas 26,5% da população rural maior de 18 anos possuía essa escolaridade. (PEREIRA; CASTRO, 2019)

O foco dessa pesquisa é trazer a tona uma discussão acerca da escolha do curso superior por jovens que estão cursando a terceira série do ensino médio em cidades interioranas com município praticamente rurais. O quanto a localidade em que vivem influencia na escolha desse curso, de que forma a escola pode contribuir e apoiar na elaboração de projetos para estudantes dessa etapa com a intenção de aproximar esses jovens do estudo no nível da educação superior e

sendo a família a principal fonte financeira, como se comporta diante da escolha dos jovens, visto que há grandes divergências entre o Brasil urbano e o Brasil rural, não apenas nos indicadores educacionais, como aponta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

Esse índice tem como vantagem a análise dos dados de forma conjunta, pois considera três dimensões de desenvolvimento: longevidade, educação e renda. Tem como aspecto positivo ser um contraponto ao produto interno bruto (PIB), que considera o desenvolvimento limitado ao crescimento econômico, diferentemente do IDHM, que observa este conceito centrado nas pessoas. O IDHM brasileiro em 2010 foi de 0,727, valor considerado alto. Porém, quando se compara a situação de domicílio rural e urbana, observa-se que o IDHM urbano foi de 0,750 (alto IDHM), enquanto o rural foi de 0,586 (baixo IDHM). Essa informação aponta a necessidade de se olhar às peculiaridades de cada meio para a implantação de políticas públicas adequadas. (PEREIRA; CASTRO, 2019)

Se o aluno vai escolher sua profissão através de um curso superior é de extrema importância, nessa etapa, que as questões que permeiam o acesso à graduação sejam discutidas na escola com o intuito de estimular os estudantes do ensino médio no planejamento desse acesso à modalidade educacional aspirada.

Apesar dos jovens estarem expostos a muitas informações na atualidade, ainda é significativa a demanda por informações de qualidade sobre a forma de como acessar e à natureza dos cursos ofertados pela rede pública e privada. Nesse sentido, os interioranos, por sua vez, precisam discutir ainda como adaptar o curso à localidade em que vivem, pois esse item também tem que ser incorporado à escolha do curso superior.

Para Zago (2014), baseado nas estatísticas educacionais e resultados de pesquisas empíricas, é possível afirmar que o prolongamento da escolarização para além do ensino fundamental é relativamente recente entre os filhos de agricultores. Existem poucas in-

formações sobre os jovens do meio rural que tem acesso ao ensino superior, seus projetos, sua condição de escolarização e perspectiva profissional, justamente por causa de uma tendência na pesquisa em educação de visar, sobretudo, à condição urbana, tanto em relação à infância quanto à juventude. (ZAGO, 2014)

Contudo essa pesquisa objetiva entender de que forma mais especificamente como os alunos da zona rural estudantes do ensino médio se posicionam no que diz respeito à escolha da graduação, considerando que esses estão inseridos em locais de difícil acesso e considerável distância em relação às instituições de ensino superior, e ainda encontra-se o agravamento da dificuldade com relação à disponibilidade de internet para o estudo à distância.

É importante que seja destacado pela escola as mais variadas formas de ingressar em um curso superior, instituições presenciais mais próximas, ensino a distância, bolsas e financiamentos nas instituições privadas, ingresso nas universidades através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Seleção Unificada (SISU), dentre outros, pois pode contribuir e esclarecer muitas dúvidas de estudantes interioranos com a intencionalidade de desenvolver uma participação ativa desses jovens criando uma expectativa que os impulse.

Essa pesquisa se deu com estudantes da terceira série do ensino médio, oriundos da zona rural, seus pais e seus professores, de uma escola pública localizada em uma cidade do interior do Espírito Santo, de forma qualitativa através de entrevistas que tratou do tema de forma a captar informações para o estudo desse fenômeno.

Como implicação teórica, intenta-se auxiliar o docente do ensino médio na exploração de materiais e métodos que possam incentivar os alunos da terceira série a desenvolverem práticas educativas diferenciadas promovendo ações que contribuam para fomentar as expectativas e perspectivas dos estudantes na escolha do curso superior.

Assim este estudo visa contribuir - pautado pela experiência de vivenciar os desafios enfrentados por estudantes de escola pública residente na zona rural na busca pelo acesso ao ensino superior - para enriquecer a teoria e a prática dos professores no desenvolvimento de estratégias didáticas que estimulem o aluno na busca pelo sonho de um curso superior, entrelaçando o sonho à realidade.

E é acreditando nesse novo cenário e na superação dos alunos de escola pública residentes da zona rural de encontrar atitudes, motivações e aspirações como influências importantes na decisão de frequentar o ensino superior, através de ações implementadas pela escola motivando e promovendo essa cultura que inicio essa caminhada de pesquisa científica.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

### **O Jovem adolescente e suas perspectivas com relação a escolha de um curso superior**

Ser adolescente implica em muitas coisas. É uma fase de grandes mudanças tanto física, quanto psíquica e a escolha do curso superior acontece justamente nesse período, orientar esses jovens pode contribuir de forma positiva para decisões mais assertivas. Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado e Maria de Lurdes Trassi Teixeira, autores do livro *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia* (2018) denota que nessa fase o jovem adolescente passa por transformações psíquica, física, comportamental, emocional, enfim todas essas características são equiparadas e tratadas da mesma forma, porque são da natureza humana, o que nos permite entender o inevitável impacto que o escolher um curso superior nesse momento provoca na vida desse jovem.

Nesse sentido de que nessa fase os pensamentos são bem conflituosos, surgiram muitos estudos no intuito de apoiar adolescentes e jovens na orientação de um comportamento mais maduro e autônomo diante dessas escolhas. Um exemplo é a obra *Pensando e Vivendo a Orientação Profissional* da autora Dulce Helena Penna Soares Lucchiari (2017), nesta obra a autora ressalta que para simplificar a escolha, são indicados: o conhecimento de si mesmo; conhecimento das profissões; e a escolha propriamente dita.

Logo, para Bock, Furtado e Teixeira (2018), sem dúvida, o momento da escolha profissional é importante para o jovem, pois é um momento de conflito e é um momento de escolha de um futuro profissional, que ocupará a maior parte do tempo de sua vida, mas não é nada que a qualquer momento não possa ser alterada.

E ainda há de se levar em consideração que existem influências sociais, componentes pessoais e limites ou possibilidades entrando neste jogo da realidade vivenciada cotidianamente. O importante é que, quanto mais o indivíduo compreende e conhece esses fatores, mais controle terá sobre sua escolha. Para os autores, os fatores que influem na escolha profissional são muitos e variados, com peso e composição diferentes na história individual dos jovens (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2018).

Quando pensamos em jovens interioranos, observamos que certos padrões muito se diferem aos padrões de jovens que estão inseridos em metrópoles, então, padronizar se torna inviável. Na pesquisa “*Migração rural-urbana: Juventude e Ensino Superior*” realizada por Nadir Zago (2014), a autora diz que não podemos ignorar as desigualdades econômicas e sociais no campo, no entanto as mudanças econômicas, sociais e culturais que vem sendo processadas no meio rural, aliadas às políticas de expansão do ensino (básico e superior) e as maiores exigências profissionais relativas à certificação escolar produzem novas configurações e demandas em relação à escolarização dos filhos agricultores.



Sobre estereótipos criados por uma geração automaticamente tecnológica precisamos ter uma percepção crítica. Paulo Freire (2011) em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes sobre a prática pedagógica” descreve princípios indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, apontando inúmeras características necessárias ao educador, uma delas é que ensinar exige criticidade e alerta sobre esse nosso tempo altamente tecnologicado.

É consolidado que o local onde esses jovens adolescentes residem muito vai dizer de quem serão no futuro e das suas escolhas com relação ao curso superior pretendido. Zago (2014) denota que o investimento na formação universitária não se encontra isolado das condições sociais da reprodução camponesa, do forte apelo social pela ampliação da educação formal e das novas exigências do mercado de trabalho urbano. Ampliar os estudos, para essa geração de camponeses, não é consequência de uma questão meramente individual, mas de exigências da sociedade e familiar, na ideia de ter um curso superior para ser alguém na sociedade, para ter um emprego melhor, para conseguir as condições de vida um pouco melhor, acompanhar a evolução e não ficar para trás.

Partindo do pressuposto de que somos seres únicos, que as realidades não são as mesmas e que o acesso à informação não é igualitário, é que pautamos a necessidade de informar sobre as possibilidades e formas de ingresso na educação de nível superior para que possam se apropriar de forma precisa dessas informações, promovendo uma discursividade dialógica entre a informação e interpretação. O indivíduo que consegue analisar e entender todas as formas e possibilidades do ingresso ao ensino superior têm melhor oportunidade de aproximar seu sonho a sua realidade.

É esse esforço que fará todo o diferencial na busca dos objetivos dos jovens, estarem preparados psicologicamente e com nível de cognição apropriados é o ponto de partida para que aquilo que se julga improvável aconteça.

Para os jovens da zona rural dependendo da escolha do curso superior, outro esforço a ser considerado é o fato de ter que sair do campo para a cidade e trabalhar para custear os estudos, sobre isso Zago (2014) já apontava que a maioria dos entrevistados em sua pesquisa afirma que para permanecer no ensino superior só é possível na condição de trabalhador-estudante e com muito esforço pessoal, caso contrário, muitos desistem e acabam na tendência de apenas trabalhar.

Diante dessa consideração é que se entende o quanto o jovem precisa estar preparado e motivado para essa decisão, pois é importante compreender que pode ser uma decisão para o resto da vida, lhe condicionando a uma forma de vida, que se não for bem planejada pode lhe trazer frustrações futuras. Para tanto, aspectos como escola e família precisam se entrelaçar nesta importante discussão para a vida desses jovens.

## A ESCOLA E SEU PAPEL NA ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR DE SEUS ESTUDANTES

A escola está presente no cotidiano dos estudantes. É nela que eles passam grande parte do tempo e é inevitável que professores, colegas e demais pessoas do convívio escolar exerçam influência sobre aspectos da vida de cada um, no entanto nem sempre a escola exerce essa influência de maneira intencionalmente planejada, direcionada e positiva para ajudar seus jovens estudantes nas escolhas futuras para o pós ensino médio.

Nessa perspectiva, o professor, através de suas experiências e saberes, pode contribuir com os jovens na escolha de um curso superior. Freire (2011) aponta que para ser um educador está também o fato de que ensinar exige querer bem ao educando, então quando o professor se predispõe a orientar esses jovens demonstra que está de-

envolvendo esse querer bem. Se comprometer com seus estudantes vai além de pura e simplesmente transmitir o objeto de conhecimento, mas se comprometer com a formação integral do educando.

Para Lucchiari (2017) é na escola que o aluno deveria ter oportunidade de desenvolver suas potencialidades e crescimento psicológico e social, no entanto ressalta que poucas tarefas são realizadas na prática onde o aluno possa criar e gerar conhecimento a partir da sua própria experiência. De acordo com a autora pontos como profissão, relação homem trabalho e interesses, motivação e prazer no trabalho, informações sobre as profissões (o que são, o que fazem, para que serve, salário, oportunidades) teriam que ser abordados no decorrer do ensino médio.

Dessa forma a escola que deveria preparar o indivíduo para o mundo do trabalho vem sendo questionada e levada a refletir suas práticas pedagógicas. A escola que não estabelece essa relação com seu estudante, pouco pode ajudá-lo na escolha do curso superior, daí a necessidade de trazer à tona a reflexão desses autores para que possa promover essa discussão no que tange a aproximar o jovem da realidade que o rodeia.

Na perspectiva de pensar uma educação que aproxima a prática da realidade e a construção da autonomia do professor e do educando que Freire (2011) se refere que um dos saberes necessários à prática educativa é que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, assim o educador sempre terá condições de produzir por ele próprio o seu pensar crítico e refletir se sua prática pedagógica está ou não atendendo o seu educando.

Essa aproximação da escola com a realidade vivenciada pelo estudante e sua preparação para o mundo do trabalho, vem sendo discutida já há tempos por inúmeros autores e estudiosos da educação. Nessas discussões, já denotamos alguns avanços ao longo da história

da educação nacional que estão regulamentados em leis, diretrizes dentre outros parâmetros que regem a Educação Brasileira.

Ainda observando o que nos diz os autores referenciados como fonte do nosso estudo sobre a proximidade da escola com a realidade do educando gostaria de destacar essa importante consideração ressaltada por Bock, Furtado e Teixeira (2018) quando afirmam que nós, brasileiros, precisamos, ao tratar dessa aproximação, trazer para nossa reflexão à questão da desigualdade social que é marca forte de nossa realidade social.

Logo, é importante relatar que no estudo dessa pesquisa além da desigualdade social ser um importante fator que irá repercutir na escolha do estudante por um curso superior, o fator localidade residencial também imputa relevância nas consequências dessa escolha, assim, iremos nomear aqui esse fator como desigualdade geográfica que influencia diretamente na escolha do estudante interiorano.

O lugar onde a família vive e as oportunidades de conhecer e conviver com uma diversidade maior de experiências culturais são, também, aspectos importantes na caracterização da adolescência. Os valores da família e dos grupos sociais com os quais se convive podem modificar, em muito, o que chamamos aqui de autonomia e a capacidade de enfrentar os desafios que a vida nos coloca. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2018, p.596).

Se a escolha do curso superior acontece quando os jovens estão terminando o ensino médio, é de grande importância analisar o papel da escola nesse processo de escolha no intuito de que a escola possa agir de forma intencional e positiva na vida desses jovens que por vezes residem na zona rural e apresentam baixas perspectivas em relação à graduação por acreditar que está fora de seu alcance.

Faz-se necessário que professores se apropriem de procedimentos que zelem pelas condições desses assuntos serem abordados na sala de aula de forma a propiciar participação igualitária ao

considerar todos em debates e discursos respeitando e envolvendo os diversos contextos vivenciados pelos estudantes.

A partir desta afirmação, a autonomia citada por Freire (2011) a que se pretende, deve ser promovida pela escola com igualdade de participação e consideração, devendo ocorrer no âmbito organizacional para que seu reflexo alcance o resultado esperado.

As escolas presas aos objetos de conhecimentos do currículo tem a tendência de ignorar as emoções, os sentimentos e os valores familiares e sociais dos estudantes. Em cada estudante existe um mundo a ser descoberto e a revelação de quem somos é uma missão difícil, porém, valiosa para a realização dos sonhos presos dentro de cada indivíduo.

## A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR

O papel da escola nesta escolha é essencial, mas não é a única com esse poder de influência. Alguns autores também abordam que a escolha de um curso superior pode ser influenciada por diversos fatores e quando se compreende o tema desta pesquisa onde nos referimos de forma mais específica aos estudantes de escolas interioranas, nota-se que a influência da família é um dos aspectos centrais nessa decisão, uma vez que é ela que proporciona ao jovem a constituição de valores, crenças, sobrevivência financeira e conhece com profundidade as capacidades e habilidades dos filhos.

Essa percepção é apresentada por jovens do meio rural que apontam que o grupo de colegas da escola e principalmente os pais são os que exercem maiores influências na opção pelo ensino superior. (ZAGO, 2014)

Na técnica desenvolvida por Lucchiari (2017) um dos pontos é analisar a maturidade de escolha de cada um, conhecer a estrutura familiar e refletir sobre o trabalho. Segundo a autora o item família é considerado um dos mais importantes, pois a influência da família está sempre presente, mesmo que os jovens nem sempre estejam conscientes disso. A autora afirma ainda que é importante também desenvolver a capacidade no jovem de ser empático em relação aos seus pais para se darem conta dos sentimentos deles para com o filho como também a percepção do filho para com os sentimentos de seus pais, já que a família é princípio norteador na vida das pessoas e essa relação deve estar bem entendida para que não haja conflitos capazes de prejudicar a liberdade de escolha.

Zago (2014) revela que a figura paterna é uma influência recorrente no investimento escolar custeando as despesas desses jovens. Eles se sentem responsáveis pela condução dos filhos em outro ramo que não o da agricultura. Trata-se de uma atitude que revela a “obrigação” que eles sentem de ampliar as possibilidades dos filhos de entrarem no mercado de trabalho - uma vez que não tiveram essa oportunidade quando jovens, tendo que trabalhar na lavoura para ajudar no sustento da família, mas que, agora, gostariam de oferecer isso aos filhos. Na obra de Bock, Furtado e Teixeira (2018), ao se falar em “juventude: projeto de vida” na abordagem de Jean Piaget destaca-se:

É importante lembrar que em nossa cultura, em determinadas classes sociais que “protegem” a infância e a juventude, a prorrogação do período da adolescência é cada vez maior, caracterizando-se por uma dependência em relação aos pais e uma postergação do período em que o indivíduo vai se tornar socialmente produtivo e, portanto, entrará na idade adulta (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2018, p.247).

Nesse sentido, observa-se significativamente a procura por formação em nível superior, mesmo por aqueles que moram no interior, pois hoje o mercado de trabalho, mesmo para os que têm a agricultura como fonte principal de renda exige uma melhor qualificação e

com isso muitos pais juntamente com seus filhos estão se superando enfrentando situações adversas para que os filhos possam ingressar em um curso de graduação. Com isso os jovens acabam retardando a entrada no mercado de trabalho e dependendo financeiramente e moralmente de seus pais por mais tempo.

Embora as unidades familiares não consigam o mesmo padrão de configuração, os resultados apresentados por Zago (2014) reforçam um comportamento dominante no grupo pesquisado, que é o de busca de maior nível de instrução. No entanto, aponta também que a maioria das unidades consideradas na pesquisa tem rendimentos financeiros reduzidos, então o esforço parental é traduzido mais pelo encorajamento simbólico que propriamente pelos investimentos econômicos nesse projeto de escolarização ampliada. Com isso os universitários encontram dificuldades para custear as despesas básicas de sobrevivência e permanência no ensino superior.

Diante do exposto identifica-se que a família é ponto norteador de grande influência em todos os aspectos no que diz respeito a escolha por um curso superior, mesmo que não influencie diretamente na decisão, influencia como aquele que motiva e dá suporte ao ideal dos filhos, mesmo que sejam meros espectadores. Entender um pouco sobre a relação do jovem e sua família nos permitirá compreender o universo de como o estudante que mora no interior, juntamente com sua família e demais influenciadores diretos ou indiretos percebem a sua realidade e a ela se adequa a escolha pelo curso superior, trilhando por caminhos que para muitos parecem intangíveis.

## ANÁLISE DE DADOS

### Questões norteadoras e o contexto social da pesquisa

Este estudo teve como intuito explorar a temática da escolha do curso superior para quem mora no interior e a interface sonho e realidade, contextualizando os desafios impostos sobre milhões de estudantes no Brasil residentes na zona rural pelas circunstâncias socioeconômicas e a localização geográfica para se destacarem academicamente.

Através da pesquisa bibliográfica buscou-se, em primeiro plano, verificar a discursividade empreendida por autores que, nos últimos anos, vêm abordando essa temática para compreender os conflitos que perpassam e se estabelecem nesse momento de decisão para os jovens.

No que tange ao estudo de caso, utilizou-se como *lócus* da pesquisa a EEEFM Professora Ana Maria Carletti Quiuqui, situada no município de Águia Branca, estado do Espírito Santo, por atender ao segmento do ensino médio, em especial a terceira série, foco desse estudo. Assim, a pesquisa qualitativa, deu-se por meio de entrevistas individuais semiestruturadas com doze estudantes, dez pais e oito professores, através de aplicativo digital para aparelhos móveis (celulares), com todas as precauções, em decorrência da pandemia da Covid-19<sup>1</sup>, utilizando um questionário semi estruturado para levantamento dos dados necessários a esse estudo.

1 Doença causada por um vírus novo da família coronavírus. A denominação indica o agente: CO, de corona, o formato em coroa do vírus, VI de vírus, D de doença e 19 pois foi descoberta em 2019. As medidas e ações de prevenção à doença devem prioritariamente evitar a aglomeração de pessoas, os contatos físicos e o aumento do fluxo de pessoas, em especial, em ambientes fechados. Recomenda-se também o uso de máscara e a exigência da proteção por parceiros ou colaboradores, além de cuidados quanto à higienização das mãos e de objetos.



Nesse procedimento, foi possível analisar como residir na zona rural pode impactar na escolha dos estudantes por um curso superior, bem como perceber a influência da escola e da família como princípio orientador na decisão.

Segundo dados da Pesquisa Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de novembro de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que analisa as condições de vida da população brasileira, o acesso ao ensino superior continua muito restrito, estabilizado em 32,7% dos jovens de 18 a 24 anos estudando. (NITAHARA, 2019)

Esse cenário reflete que no Brasil ainda há muito que se aprimorar na oferta de serviços e direitos que confirmam a ampliação das capacidades dos cidadãos de terem acesso ao ensino superior, pois o nível de escolaridade nesta etapa é baixo. Maia e Buainain (2015) destacam que, no meio rural, o nível da escolarização é ainda mais baixo do que no meio urbano. Essa baixa qualidade da escolarização no campo dificulta o desenvolvimento mais intenso de muitas regiões rurais, especialmente sob a ótica de desenvolvimento como algo mais abrangente do que a mera produção agropecuária de uma região.

O estudo de caso revelou que, embora não haja um padrão entre a configuração de diversas ideias desses jovens, de suas famílias e da escola em relação a essas questões, os dados das entrevistas reforçaram a ideia de que eles têm em comum a busca por um maior nível de instrução.

## O ESTUDANTE DA ZONA RURAL E SEU PROCESSO DE ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR

Jovens da terceira série do ensino médio residentes na zona rural que desejam cursar o ensino superior, e sujeitos dessa pesquisa, tiveram a oportunidade de expressar aqui desde características pessoais

e pontos de vista em relação a diversos tópicos relevantes, como o curso que pretendem fazer, suas habilidades que consideram como pontos importantes, opinião sobre as dificuldades impostas a eles pela localização geográfica de suas residências, as expectativas sobre o que um curso superior pode trazer para sua vida, dentre outros aspectos.

Foi possível, com isso, perceber a influência sofrida por esses jovens pelo meio em que vivem (família, amigos, escola, localização) como relata uma das estudantes: “Aprendi a ser desse jeito por causa dos ensinamentos de meus pais, pela minha convivência em comunidade, o ambiente de vivência e locais frequentados também tem grande influência de como sou hoje.” (ESTUDANTE A<sup>2</sup>).

Outro jovem relata com orgulho o exemplo de luta da sua família, em especial da mãe que conseguiu concluir, com muita dificuldade, o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ingressou no curso superior, com uma bolsa do ProUni. “Mesmo sem condições financeiras, e moradora de Assentamento Rural, ela conseguiu fazer um curso superior e se tornou uma grande influência e inspiração para mim”. (ESTUDANTE B)

É possível identificar nos jovens que esse processo de escolha do curso superior está muito presente em seus pensamentos que inserir-se no mundo do trabalho através de um nível de educação superior vai lhes proporcionar satisfação pessoal e estabilidade financeira, com a possibilidade de muitas conquistas. Frases identificadas no grupo pesquisado podem ilustrar esta questão: “Com minha profissão quero conquistar meu lugar no mundo, o respeito das pessoas, a minha própria empresa, quero ser uma ótima profissional [...]” (ESTUDANTE C)

Diante do exposto, dá-se a necessidade de entender as minúcias desse processo de escolha por um curso superior, visto que toda a

2 Nomenclatura usada para identificar o estudante participante da pesquisa, em ordem alfabética.

expectativa e esperança desses jovens estão voltadas para essa ideia de que de que de posse de um diploma a nível superior ele será bem sucedido e não terá que trabalhar duro como seus pais, conforme deixa transparecer a Estudante D: “Quero ser uma pessoa independente, me vejo formada na área que desejo, realizando um bom trabalho, com casa própria, com família construída, desejo ajudar meus pais, será a realização do meu sonho”.

Dialogando sobre conhecimentos inerentes à profissão e ao curso pretendido, os resultados apontam que, nem todos conhecem bem o que pretendem, os participantes conhecem pessoas próximas que exercem a profissão almejada, mas nem todos detêm conhecimentos suficientes para afirmar que a escolha está pautada no conhecimento detalhado do que se trata o curso e a profissão pretendida.

Um dos estudantes relata saber mais ou menos sobre os conteúdos dos cursos que pretende escolher. “Tenho um primo que já é formado há bastante tempo [...]. Conversei com ele sobre isso e já fiz até uma atividade sobre essa profissão [...]. Na outra área pretendida tenho uma prima que está cursando [...].” (ESTUDANTE E)

Fica evidente que há estudantes que participam do processo de escolha sem informações pertinentes sobre as carreiras, o que é algo preocupante. Os comentários propiciam entendimento que, apesar de conhecerem pessoas que exercem a profissão, eles não detêm informações suficientes para entender os mecanismos e a área de abrangência do curso que almejam – a desinformação em relação à carreira que pretende seguir, seus pontos fortes e fracos, pode significar a existência de indecisão, equívoco ou fracasso na escolha.

Isso demonstra que muitas escolhas se dão pelo que se ouve falar e não de conhecimento de fato do que se trata, evidenciando a incompletude e imaturidade, não incomum para a faixa etária, em relação à realidade do processo de decisão pautada na adequação

das suas próprias vivências, não sabendo bem ainda que rumo seguir. Isso se afirma na ideia descrita por alguns estudantes que dizem que o ponto forte do curso é que a profissão é muito bem valorizada, no entanto não sabem descrever quais aspectos do curso mais gostam e relatam que ainda não pesquisaram sobre esse assunto.

No entanto, todos são unânimes ao afirmar que o curso superior é a oportunidade mais forte para conseguir entrar no mercado de trabalho e alcançar uma boa remuneração para uma condição de vida melhor, uma escolha que irá fazer com que sua vida mude vertiginosamente com relação à qualidade de vida financeira.

Já quando questionados sobre o local que residem, a maioria deles apontam que esse fator muito influenciará na escolha do curso superior, as influências poderão ocorrer na modalidade de ensino, no fato de ter que morar em outra cidade, distante dos pais, da família e dos amigos, na opção pela instituição mais próxima, mesmo que essa não seja a melhor referência na qualidade do ensino, outros irão sofrer com as consequências de ter que faltar às aulas presenciais por dificuldades no trajeto, como identificado nas falas das Estudantes E e C, respectivamente:

“Moro na roça, e é um pouquinho longe para chegar até o asfalto, e no período de chuva às vezes a estrada fica um pouco ruim, vou ter um pouco de dificuldade [...]”

“[...] quero fazer o curso na faculdade que apresenta um padrão melhor na qualidade do ensino. Mas para isso, vai depender de uma ótima nota no Enem, caso contrário não dá para eu estudar em nenhuma das duas.”

Outro ponto interessante aparece na discussão: a Estudante C enfatiza que além do fator localidade, outro aspecto que influenciará nos seus estudos é a boa nota no ENEM, pois para muitos é por meio desse exame que irão ingressar no ensino superior e conseguir uma bolsa de estudo.

Em relação à variável família, quando questionados, a maioria dos estudantes diz que o curso pretendido não sofre influência dos pais, que os apóiam e os deixam livres para escolherem o curso que desejarem. No entanto, compreendem que dependem do apoio familiar para conquistar e se manter no curso- ressalte-se aqui que a decisão profissional nem sempre acontece da forma pretendida, pois questões do cotidiano podem intervir na manifestação do que a pessoa será no futuro em termos profissionais.

Sobre as contribuições da escola no processo de escolha do curso, muitos relataram que a escola pode contribuir para que o ensino seja de melhor qualidade e assim possam alcançar bons resultados nos testes para o ingresso no nível superior, outros responderam que a escola pode ajudar com incentivo e atividades para que obtenha maior conhecimento sobre os cursos que almejam e assim decidirem com precisão acerca da decisão do curso pretendido, alguns ressaltaram que mediante um projeto que a escola pesquisada vem trabalhando já há algum tempo, teve um prévio embasamento sobre as variáveis do comportamento de escolha e informações profissionais, o que contribuiu para a decisão pelo curso que tem em mente.

A discussão apresentada por essa amostra permitiu verificar e analisar que o local onde residem muito influenciará na escolha e decisão do curso superior, visto que há poucas políticas públicas voltadas para ação de incentivo educacional para tal nível voltadas para o meio rural, apontando um cenário constituído por dificuldades de localização com impacto efetivo no sucesso da escolha vislumbrada e almejada.

## DO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES E DA ESCOLA

Em relação aos professores entrevistados, foram abordados pontos relevantes que são utilizados por eles na prática diária, as metodologias aplicadas que abordam o tema futuro profissional com os estudantes, a perspectiva de ingressarem em curso superior, o destaque aos programas de crédito que são oferecidos pelo governo e os incentivos nas aulas presenciais, e agora (momento pandêmico pela covid-19) no sistema remoto. Os temas são abordados em diferentes práticas pedagógicas, desde a reflexão em sala de aula direcionando caminhos para traçar uma meta da carreira a seguir, abordagem de objetos de conhecimentos relevantes estabelecendo um paralelo com a realidade do estudante até a projetos instituídos pela escola.

Os professores se demonstram sensíveis a essa questão da escolha profissional, no entanto, percebemos que a abordagem feita por eles sobre o assunto nas aulas diárias, acontece de forma aleatória, ou seja, sem intencionalidade e planejamento definido, deixando essas questões mais a cargo de serem desenvolvidas sob orientação do Projeto de Vida Profissional realizado pela escola e a partir do ano de 2021 com o componente curricular Projeto de Vida instituído pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU).

Alguns professores destacaram o incentivo à realização de exames externos, como vestibulares e o ENEM, com sites referenciais para aprofundamento de estudos, a fim de influenciá-los a obterem bons resultados e conseqüentemente orientando acerca da vida profissional.

Como pontuado anteriormente neste trabalho, é importante que o estudante tenha conhecimento de como funcionam as formas de ingresso às instituições de ensino superior públicas e privadas através do ENEM, SISU e os programas de crédito.

Com relação à atenção voltada para os estudantes que têm perspectivas de ingressarem em cursos superiores, o professor A<sup>3</sup> destaca: “Como grande parte dos estudantes da nossa região são de baixa renda e moradores da zona rural, busco desmistificar o paradigma de que o curso superior é inacessível.” E ainda acrescenta: “Hoje há diversas formas de ingressar em um curso superior, é necessário que os estudantes se apropriem desse conhecimento para se adequarem de forma a viabilizar o curso de seu interesse [...]”

Já o professor B explica que a figura do professor dentro da sala de aula é fundamental para auxiliar o desenvolvimento dos estudantes, para articular um diálogo sobre o curso que deseja fazer e o motivo pelo qual o escolheu e assim identificar a profissão almejada por cada um de seus alunos.

Quanto aos estudantes oriundos da zona rural e o desejo de cursarem o ensino superior algumas considerações foram apontadas por esses professores por intermédio de suas percepções a respeito desse público.

Afinal, destaca o professor C, “a educação é direito de todos e é preciso motivação para que mesmo na zona rural eles encontrem habilidades na qual queiram se especializar”. Para esse professor é de extrema relevância destacar a importância do estudo, mesmo que o estudante pense em permanecer no meio rural, pois com as inovações tecnológicas é possível trabalhar menos e obter lucros maiores, com isso salienta que não há necessidade de trabalhar da mesma forma que as gerações anteriores.

É possível perceber nesses relatos o desafio que é para os professores se equilibrarem nas orientações e nas práticas pedagógicas em meio às dificuldades de conduzir os estudantes ao cur-

3 Nomenclatura usada para definir os professores participantes da pesquisa. Os demais seguem a sequência alfabética.

so superior, para que se destaquem academicamente e alcancem o sonho de se tornar um profissional mesmo diante da realidade de residirem na zona rural.

Na visão dos professores, um ponto que dificulta bastante o alcance dessa meta por muitos estudantes é a mentalidade dos pais que desprezam as possibilidades oferecidas pela escola de que seus filhos possam ter uma oportunidade de mudar sua vida profissionalmente fora da comunidade.

Aparentemente, essas considerações, preocupantes, demonstram que os estudantes da zona rural estão bem desfavorecidos em relação aos que residem na zona urbana. No entanto, a maioria dos professores deixa claro que os estudantes, independentemente de onde residam, ou mesmo das condições socioeconômicas que possuam, todos têm capacidade e devem ter a mesma oportunidade de chegar ao curso almejado.

A escola referência da pesquisa aponta que trabalha sobre o tema como forma de orientar e incentivar os jovens na escolha do curso e nos conhecimentos das inúmeras formas de ingressar na educação de nível superior, mas não lida com as especificidades dos estudantes procedentes da zona rural.

Um dos princípios orientadores na decisão para a escolha por parte da escola deve ser a motivação e o direcionamento dos estudantes de forma intencional, pois quando os sonhos são realizados e compartilhados a tendência é buscar neles as forças motivadoras para transformá-los em realidade para estudantes e para as comunidades onde estão inseridos.



## A FAMÍLIA DIANTE DO PROCESSO DE ESCOLHA

Nessa fase de conflitos vivida pelos adolescentes, visualizar e planejar o futuro não são tarefas fáceis, isso faz com que muitos deles precisem de orientações e apoio, com destaque para a família que exerce um papel importante nessa fase conturbada.

Dos estudantes pesquisados, a maioria disse que tem o apoio da família, no entanto, por mais que demonstrem que o que a família pensa não irá mudar em nada a sua escolha, estudos apontam que ela é a principal influenciadora nesse processo. Lucchiari (2017) afirma que pais e filhos influenciam-se mutuamente e que as atitudes dos pais dependem da ação dos filhos.

Para os pais participantes dessa pesquisa, é muito importante o filho ingressar no ensino superior. Observamos assim que não se trata só do sonho dos filhos, mas também dos pais. É importante entender que a pesquisa foi realizada com os pais dos próprios estudantes entrevistados anteriormente, e assim como seus filhos, residem na zona rural. Muitos inclusive relataram que os filhos devem ter a oportunidade que eles não tiveram. “Acho muito importante minha filha fazer faculdade, porque não tive a oportunidade de estudar quando eu era mais nova, por isso dou muito apoio para ela terminar os estudos e fazer uma boa faculdade.” (PAI A<sup>4</sup>)

Isso contradiz a fala de alguns professores, no sentido de que os pais não se importam com a continuidade do estudo dos filhos a nível superior. Esse fato revela algo já apontado em outras pesquisas que com o passar dos anos, os agricultores mudaram muito sua forma de encarar a questão do nível de escolaridade, passando a considerar de forma muito séria a questão do curso superior de seus filhos (ZAGO, 2014).

4 Nomenclatura usada para definir os pais participantes da pesquisa. Os demais seguem a sequência alfabética.

Ainda em relação ao curso escolhido, a maioria dos pais também tem conhecimento e apoia a decisão dos filhos, acreditando que a escolha deve ser deles e deixando-os livres para escolherem o que quiserem cursar, com exceção de alguns que fizeram ponderações sobre as oportunidades que sua escolha traria no mercado de trabalho, salários, dentre outros.

O Pai B diz que tem certos receios, pois dentre as opções do filho na escolha do curso superior, gostaria que o filho optasse pelo curso que está em alta no mercado de trabalho, o que lhe traria maior segurança, pois muitos jovens se formam em nível superior e por falta de oferta acabam exercendo uma profissão diferente para a qual se formou, ou ainda, na pior hipótese não conseguem um emprego, o que é uma situação frustrante.

A dificuldade em visualizar e planejar o futuro, comum e própria do desenvolvimento do adolescente, faz com que eles deem ênfase aos comentários de indivíduos mais próximos e considerar profissões com que mantêm contato, contudo nos deparamos nos relatos, que não existe nenhum vestígio de que os filhos almejam ser agricultores ou desejam ter profissões para que possam continuar residindo no meio rural, como por exemplo, ser professor.

Sobre essa configuração Zago (2014) relata que a família vem igualmente passando por transformações, tanto no que diz respeito aos valores entre gerações quanto à perda de autonomia do agricultor diante da dependência ao capital financeiro e à agroindústria, enfrentando ainda incertezas quanto à sucessão da propriedade e ao futuro dos filhos.

Os pais participantes da entrevista dizem conhecer a habilidade dos filhos, mas a grande maioria diz não conhecer bem a realidade do curso pretendido por eles e da carreira profissional que esse curso proporciona, ou seja, não tem informação concreta para entender se realmente o curso que o filho optou condiz com as habilidades apre-

sentadas por eles e a realidade vivenciada pela família. “Sinceramente não conheço bem a realidade do curso pretendido pelo meu filho. Sei apenas de ouvir falar, do que ele me passa, mas ainda não busquei referências na área.” (PAI C)

Quando a questão é a ajuda financeira, a grande maioria dos pais diz que esse fator influenciará na escolha do curso superior planejado pelos filhos. Destacam que se preocupam com as despesas para manter o filho numa graduação. Sobre esse aspecto o Pai B retrata o seguinte: “Com certeza o fator financeiro irá influenciar, não disponho de posses, acredito que isso terá sim certo peso, não que impossibilite, mas irá dificultar.” Já o Pai A diz, “Temos uma situação financeira razoável, mas ela terá que trabalhar para ajudar nos custos com a faculdade”.

Outra dificuldade apontada pelos pais é o local de suas residências, pois moram na zona rural e com isso terão que dispor de meio de transporte próprio para fazer o trajeto até o ônibus, enfrentando estradas de terra, ora com poeira, ora com lama. O deslocamento é tido como uma preocupação, além de gerar mais despesas, seja numa habitação para estudar em outra cidade, seja pelo transporte diário custeado pelos estudantes, assim demonstra o Pai A que diz “Como a gente mora na zona rural vai influenciar muito.” E completando essa ideia o Pai D afirma que “Terá certa dificuldade, pois moramos na zona rural, então terá que pegar estrada de chão de terra, até o asfalto.” E o Pai B conclui: “Geograficamente falando acredito que talvez pese um pouco mais no orçamento, já que ele terá que se deslocar para estudar, que seja um transporte diário ou uma habitação em outra cidade [...]”.

Na perspectiva da realidade familiar, com relação às condições reais de fazer a graduação, enquanto família todos dizem que não será fácil, mas acreditam que por meio de um esforço conjunto tudo dará certo, apesar da preocupação com a parte financeira. O Pai E num ato de bravura exprime o seguinte, “Olha, fácil não vai ser porque não temos dinheiro sobrando, mas faremos o possível para que ela realize seu sonho”.

A discussão apresentada por essa amostra de pais permitiu identificar como a família desses jovens interioranos se comporta diante de suas escolhas. Demonstra que a família é importante fator de interferência na decisão do estudante. Há que se destacar que os pais são enfatizados como os que têm maior influência na decisão profissional do filho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o foco é uma avaliação qualitativa dos fatos, diferentes conclusões sobre a questão podem ser apontadas diante da realidade de serem muitos os estudantes brasileiros que vivem no meio rural com anseio de ingressar num curso superior. Assim, esse debate não leva em consideração se o indivíduo proveniente da zona rural deve permanecer ou não no campo, mas sim a igualdade de condições de acesso ao ensino superior.

Procurou refletir parte das expectativas, anseios e dificuldades dos estudantes que residem na zona rural e assim analisar de que forma o local em que residem influenciou na escolha do curso superior - visto que há poucas políticas públicas voltadas para a educação superior para o meio rural.

Os pais dos alunos sujeitos dessa pesquisa demonstraram em suas entrevistas, que a família interfere de forma sensível na decisão do estudante - contrastando com as negativas dos filhos de que não há interferência - pela dependência de apoio no ingresso e permanência no ensino superior.

Ao mesmo tempo, mesmo diante dos obstáculos existentes pelo fato de residirem no interior e da real situação financeira, eles se dispõem a fazer sacrifícios para que os filhos tenham um futuro dife-

rente do deles, entendendo que a vida no meio rural não é considerada promissora. Sabemos que esse pensamento diverge, pois existem pessoas que residem na zona rural e que prosperaram no que se refere a bens de capital, mas cada indivíduo é único com suas habilidades, o que justifica o sonho e a realidade daqueles com aptidões aos estudos e que creem que essa é a forma de se tornar um sujeito capaz de mudar a sua realidade com a conquista de um diploma de ensino superior.

Essa análise que buscou levantar o quanto o fato de residir na zona rural pode impactar na escolha dos estudantes por um curso superior, esclareceu que muitas dessas afirmações são verdadeiras, assim como muitos também são os exemplos de superação diante de obstáculos muitas vezes considerados intransponíveis por muitos.

Assim, deve ser enfatizado que, apesar dos desafios enfrentados por esses jovens diante do sonho de conquistar o curso superior, é possível, dentro do processo de ensino-aprendizagem, estreitar cada vez mais os laços entre professor-aluno e assim usufruir das ações e metodologias desenvolvidas por eles na escola, que incentivam a aprendizagem autodirigida, aumentam a confiança para os processos seletivos externos (ENEM e vestibulares) no intuito de conseguirem o sucesso acadêmico tão desejado.

Em muitos casos a escola é a única instituição que é capacitada para orientar e incentivar na decisão da escolha e deve estimular os estudantes para que entendam o paradigma existente entre sonho e realidade, pois a compreensão propicia entendimento da sua realidade e lhe oferece subsídios para conseguir adaptá-la a seus sonhos.

No entanto, embora os professores reconheçam a importância das ações de incentivo da escola e as metodologias desenvolvidas para instigar os alunos a perseguirem o curso superior e alcançaram importantes vitórias, ainda são necessários muitos investimentos e uma política pública mais focada no financiamento deste sonho, uma

vez que, mesmo diante das vitórias alcançadas por alguns estudantes residentes na zona rural, ainda há um abismo de desigualdade entre os que moram na zona rural e os que residem na zona urbana. E são muitos ainda os que ficam pelo caminho por não resistirem às dificuldades proeminentes entre o sonho e a realidade.

Os desafios que os docentes, os estudantes e a família enfrentam no contexto atual para inserção dos jovens da terceira série do ensino médio provenientes da zona rural na educação a nível superior, forneceu uma base de conhecimento a partir da qual é possível desenvolver ideias, estratégias e ações de incentivo para fortalecer as habilidades desses estudantes e ainda apontar caminhos para que, além da escola, possam incentivá-los a superar os desafios que separam a realidade em que vivem do sonho de ingressar no ensino superior.

Assim, a menos que oportunidades sejam criadas para promover essas mudanças na prática, o resultado provável é que os alunos moradores das zonas rurais sempre se encontrarão em desvantagem socioeconômica e geográfica, portanto, sempre enfrentarão mais dificuldades do que os que residem nas áreas urbanas, continuando a caminhar a passos lentos para realizar o sonho do curso superior.

Muitas foram as dificuldades apontadas pelos professores, pais e pelos próprios estudantes da zona rural, de se perpetuarem na educação superior. No entanto, vale ressaltar que muitos também estão dispostos a transpor barreiras e obstáculos para que o desejo do curso superior seja uma realidade, uma porta de entrada, como é considerada por muitos, para a oportunidade de transformar e melhorar a vida de um indivíduo, em suas dimensões intelectual, emocional, social, econômica, como um todo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E. *et al.* Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. *In: Revista de Política Agrícola (Embrapa)*. Ano XX – nº 2 – Abr./Maio/Jun. 2011. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/Exodo-rural-no-brasil.htm>>. Acesso em 2021.

ANIMAFRO. **Modelo de roteiro curta-metragem**. 2015. Salvador, 2015. Disponível em: <<http://animafro.com.br/wp-content/uploads/2015/12/.pdf>>. Acesso em 2021.

BAPTISTA, M. N.; TEODORO, M. L. M. (Orgs.). **Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenções**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BOCK, A. M. B; TEIXEIRA, M. L. T; FURTADO, O. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)> Acesso em 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em 2021.

CALDART, R. S. **Educação do campo: notas para uma análise do percurso**. *In: MOLINA, M. C. (Org.)*. Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: Nead, 2010. p.103-126.

CAMARANO A. A., ABRAMOVAY R., Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos, IPEA, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0621.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0621.pdf)> Acesso em 2021

CARVALHO M. J. **Realizando Izabel**: Um relato sobre um Documentário feito por Universitários, 2014.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FILOMENO, Karina. **Mitos familiares e escolha profissional**: uma proposta de intervenção focada na escolha profissional, à luz de conceitos da teoria sistêmica. 2012. Dissertação de Mestrado - Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GUIA DO ESTUDANTE. **Por dentro das Profissões**. 2018. Disponível em: <[HTTPS://guiadoestudante.abril.com.br/blog/pordentrodasprofissoes/como-escolher-a-profissao/amp/](https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/pordentrodasprofissoes/como-escolher-a-profissao/amp/)>. Acesso em 2021.

LUCCHIARI, D. H. P. S. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. 9. ed. São Paulo: Sammus, 2017.

LUCENA, L. C. **Como fazer documentários**: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MAIA, A. G.; BUAINAIN, A. M. **O novo mapa da população rural brasileira**. Confins, n. 25, 2015.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. de A. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Em Aberto, v. 24, n. 85, p.17-31, 2011.

NITAHARA, Akemi. Acesso a nível superior no Brasil é baixo dos padrões internacionais. **Agência Brasil**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2019-11/acesso-nivel-superior-no-brasil-e-muito-abaixo-dos-padroes-internacionais>>. Acesso em 2021.

PAGGIARO, P. B. S. **Stress no comportamento de escolha do adolescente**: intervenção em orientação profissional. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus Universitário de Bauru, Faculdade de Ciências, Bauru, 2007.

PEREIRA, C. N.; CASTRO C. N. **Educação**: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. Boletim Regional, Urbano e Ambiental | 21 | jul.-dez. IPEA, 2019.



PLATÃO. **Diálogos**: Leis e Epínomis. Trad. Carlos Alberto Nunes – Universidade Federal do Pará, Belém, 1980.

PORTO, J. B; TAMAYO, A. (2006). **Valores do Trabalho**. In Siqueira, M. M. M. (org). Medidas do Comportamento Organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão (pp. 295-307). Porto Alegre: Artmed.

SANTOS D.N. , ANDRADE A. **Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil**: uma abordagem epidemiológica. Ev. Saúde Pública, São Paulo, 2005 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsp/a/jPxmQX5RTqrsYdHBHJzN-9bf/?lang=pt>> Acesso em 2021

SILVA, J. J. **O papel da Família na escolha profissional**. Caetano do Sul: Yendis, 2006.

SILVESTRO, M. L., ABRAMOVAY R., MELLO M. A., DORIGON, C., BALDISERA I. T. **Os impasses Sociais da sucessão hereditária na Agricultura familiar**. São Paulo: Intertexto, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

ZAGO, N. **Migração rural-urbana**: juventude e ensino superior. Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, Brasil, 2014.

# 4

*Vinicius da Silva Freitas*

## **O DESAFIO DA INFORMATIZAÇÃO DAS SALAS DE AULA**

## INTRODUÇÃO

A tentativa de se aprimorar o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, juntamente com seus desafios, têm sido tema recorrente de pesquisas e debates nos últimos anos, juntamente com a adoção de metodologias que incitem a introdução do computador e o acesso à internet como ferramenta pedagógica no auxílio ao processo de ensino-aprendizagem.

É preciso aprimorar a escola em conjunto aos seus conteúdos bem como buscar a redução dos índices de desistência escolar assim como a qualificação do professor para mudar a forma de ensinar, aprender para ver o mundo sob um olhar mais crítico para que nossas crianças e jovens adquiram um novo tipo de conhecimento, dirigido à solução de problemas, com criatividade e espírito crítico.

Goodwin (2011) resume bem que o rumo das mudanças direcionadas a independência do aluno na construção de seu conhecimento podem produzir ou gerar uma maior capacidade de autonomia e essas mudanças devem seguir quando alerta que, com as novas tecnologias digitais, “o aluno passa a assumir o papel central de arquiteto ativo na construção do seu conhecimento e das suas qualificações, em lugar de absorver passivamente informação proferida pelo professor”

A informatização de, praticamente, todos os setores da sociedade fazem com que a utilização dos recursos tecnológicos deixe de ser ignorada e passe a fazer parte de um dos itens necessários para atualização das aulas que devem ser buscados pelos indivíduos que queiram ser inseridos no mercado de trabalho e com maior qualificação profissional.

O desenvolvimento de habilidades e competências, em especial dentro do universo da informática onde o manuseio do computador e o uso da internet se tornaram condição básica para ingressar no mercado de trabalho em condições de igualdade com os demais.

No entanto, o processo de inclusão digital é mais complexo do que aparenta, uma vez que não se pode restringi-lo a um simples acesso às tecnologias digitais e seus recursos diversos. Estamos falando também de um processo de capacitação social que precisa ser bem construído para que o objetivo escolar de diminuir as desigualdades socioeconômicas ou reduzi-las ao seu menor patamar possível seja alcançado.

No entanto, é visível que o Governo Federal como um dos agentes principais deste processo utilize da política econômica e social, para que a população tenha, antes de mais nada, acesso aos computadores e à internet, instrumentos primordiais e que se encontram diretamente ligados à realização de um processo de inclusão digital.

Segue-se a isso o processo de ensino-aprendizagem que acontece nos ambientes disponíveis dentro das escolas para que os instrumentos e tecnologias possam ser apropriados e entendidos - primeiro pelos educadores, através de cursos específicos de formação - de forma que os alunos, dentro de um ambiente de interação com professores e recursos tecnológicos, sejam conduzidos competentemente a desenvolver suas habilidades tecnológicas.

Abordar o tema de inclusão digital no ambiente escolar neste trabalho tem o intuito de olhar de forma mais crítica, e que traga à luz da discussão, as facetas deste processo tão importante para qualquer sociedade cada vez mais globalizado e cercado por mudanças e fluxo de informações que se dão em tempo real. Logo, foi necessário recorrer a diversos autores especializados na área, de modo a ampliar nossa visão sobre a realidade existente na escola e na vida dos educadores e alunos, dentro e fora do ambiente escolar.

Este trabalho vem ainda buscar um aprofundamento maior através de uma pesquisa bibliográfica com revisão de literatura abordando o tema acima relacionado e explorando - para conhecer e entender

melhor como se dá o processo de inclusão digital e a realidade que as escolas públicas enfrentam no processo de inserção do aluno diante da precariedade de recursos e infraestrutura nas escolas, somado à falta de incentivo estadual e federal para compor um espaço adequado para o processo de inclusão, indispensável para o desenvolvimento do cidadão e a capacidade de interagir e compartilhar informações a serviço da interatividade.

Serão abordados ainda a importância do processo de inclusão digital no ambiente escolar, seus recursos, agentes e ações que lhe dão sustentação para que seja implementado de forma sustentável, competente e estruturada para que alcance seus maiores objetivos, todos de extrema relevância social e econômica.

## DESENVOLVIMENTO

Os avanços permitidos pelas inovações tecnológicas no mundo da informática nos levaram a alcançar patamares científicos e econômicos nunca antes imaginados. Numa sociedade onde ter a informação correta busca lucratividade, a troca de dados pode mudar o eixo da economia e da própria sociedade em si. Com o avanço da informática e o surgimento da internet, abrangendo praticamente todos os setores de nossa economia, o processo de inclusão digital tornou-se inevitável.

E essa inclusão deve começar, antes de tudo, na escola, promovendo um processo igualitário de acesso a todos sem distinção de raça ou condição social. Na escola o potencial da inclusão é indiscutível, uma vez que transpõe as paredes e muros num simples clique para navegar na rede mundial, numa troca de ideias, informações e culturas, de um Estado para outro, ou até mesmo entre países, ignorando a distância entre eles e lançando o aluno num mundo praticamente sem fronteiras.

Mas como introduzir as novas tecnologias no ambiente escolar? Vivendo em um mundo de constantes transformações onde o computador surge como uma das principais fontes de informação, é preciso um planejamento educacional que o insira com a devida prioridade que deve ter, pois este novo ambiente de aprendizagem não se restringe apenas as salas de aula, mas adentra também nossos lares, locais de trabalho e através de aparelhos celulares, tornando-se um desafio a mais para os educadores que passam a ser facilitadores e motivadores desses nossos alunos diante de um horizonte tão vasto com seus pontos positivos e negativos.

Entretanto, é preciso ainda que, nesse planejamento educacional, não fique restrito apenas as críticas ao modelo que até agora vinha sendo adotado na nossa comunidade escolar, mas, principalmente, possamos discutir como este novo planejamento - obviamente com o computador tendo seu lugar de destaque e de direito - poderia ser útil, na busca por uma escola mais democrática e igualitária.

## O PORQUÊ DA INCLUSÃO DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR PÚBLICO

A frequência com que se tem utilizado os meios tecnológicos como celulares *smartphones*, computadores entre outros, no dia a dia, confirma as tecnologias da informação ocupando um espaço cada vez mais relevante em nossa sociedade, o que traz efeitos sociais e econômicos sem precedentes a todos os que fazem parte deste círculo social no qual vivemos

A partir dessa afirmação, pode-se entender o porquê dos recursos tecnológicos serem um consenso dentro do universo dos e também dos professores, pela urgência e necessidade de os utilizarmos em suas diferentes perspectivas e possibilidades, uma vez que, atual-

mente, uma escola que ainda não faz uso desses recursos dentro do seu processo de ensino-aprendizagem, praticamente pode ser considerada estagnada no tempo.

[...] na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line (MORAN *et al.*, 2010; p.61).

Sancho e Hernandez (2006) lembra que, inserida neste contexto e vista como um dos principais agentes do processo de inclusão social, a escola tem procurado difundir a importância de se inserir os recursos tecnológicos no seu ambiente e desenvolver um trabalho que una professores e alunos no uso de computadores e dos recursos oferecidos pela internet, buscando com isso mudanças na prática pedagógica diante da disponibilidade de tantos meios.

Em primeiro lugar, alteram a estrutura de interesses, o que tem consequências importantes na avaliação do que se considera prioritário, importante, fundamental ou obsoleto e também na configuração das relações de poder. Em segundo lugar, mudam o caráter dos símbolos, quando o primeiro ser humano começou a realizar operações comparativamente simples[...], passou a mudar a estrutura psicológica do processo de memória, ampliando-a para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano. [...] Em terceiro lugar, modificam a natureza da comunidade. Neste momento, para um grande número de indivíduos, esta área pode ser o ciberespaço, a totalidade do mundo conhecido e do virtual. (SANCHO; HERNANDEZ, 2006, p. 16).

Entretanto, afirmam Chaves e Setzer (2006), não é necessário ser um especialista na área da educação para entender que as tecnologias da informação que se encontram disponíveis atualmente favorecem o desenvolvimento de uma prática inovadora que permite a aquisição do conhecimento de forma mais homogênea e em níveis

de igualdade raramente antes alcançado entre alunos e muitas vezes dificultado pela própria condição social que impede, neste caso, transformações desejadas e necessárias:

Mais do que um simples avanço no desenvolvimento da técnica, as Tecnologias de Informação representam uma virada conceitual, à medida que essas tecnologias não são mais apenas uma extensão dos sentidos humanos, onde o logos do fazer, um fazer mais e melhor, compõe a visão do mundo. As tecnologias da informação e comunicação são tecnologias intelectuais, pois ao operarem com proposições passam a operar sobre o próprio pensamento, um pensamento que é coletivo, que se encontra disperso, horizontalmente, na estrutura em rede da sociedade contemporânea (CHAVES; SETZER, 2006; p. 21).

No entanto, a questão econômica e a dependência das escolas por verbas e incentivos fazem com que essas tecnologias só possam ser introduzidas e instaladas nos ambientes escolares por intermédio de projetos patrocinados financiados pelo governo ou desenvolvidos pela própria escola que permitirão que seus educadores possam lançar mão desses recursos.

Como se não bastasse esses obstáculos, Teixeira (2010) descreve que existe o fator humano, os professores, onde muitos deles ainda se encontram despreparados e com dificuldade em manusear os recursos tecnológicos que compõem o processo de inclusão digital no ambiente escolar. Dessa forma, muitos veem escapar pelas mãos a possibilidade de desenvolver novas práticas pedagógicas através dos sistemas multimídia e dos ambientes exploratórios que seguramente atuarão como facilitadores do processo de aprendizagem.

Em uma das muitas visões de Teixeira (2010), ele defende a importância da inclusão digital e a conceitua como um processo que deve acontecer “[...] numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade”. Dessa forma, segundo o autor, é possível “[...] a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural”.



Diante deste ponto de vista, este referencial teórico vem enfatizar alguns tópicos à luz de autores do porte de Sancho e Hernandez (2006) para inserir teorias ligadas à importância da inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar para o processo de inclusão digital.

Esta ideia vem corroborar o ponto de vista de Freire (2002) ao afirmar que estimular o envolvimento da comunidade escolar no processo de informatização, não busca apenas satisfazer os ideais de democracia, que tantos defendem, mas visa também garantir que as conquistas alcançadas pela escola não sejam inteiramente dependentes dos que ocupam os cargos de decisão do Estado.

Este envolvimento deve contribuir, segundo Freire (2012), para a manutenção desses avanços, independente de governadores, secretários de educação e diretores de escola, posto que as melhorias e modificações na escola são frutos da organização e da elaboração conjunta de seus integrantes.

Estes autores confirmam o entendimento de que se tornou indispensável a captação de recursos tecnológicos, não apenas no âmbito escolar, mas também no dia a dia do aluno, conscientizando-o da necessidade de fazer da tecnologia um instrumento de aquisição de conhecimento, interação e inclusão social. Sendo a utilização de recursos algo que independe da condição social, pelo contrário, trata-se de um exercício que faz valer sua cidadania através da democratização das informações que são disponibilizadas e, por isso mesmo, devem ser utilizadas de forma útil e consciente.

## O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

É inegável que o desenvolvimento dos meios e recursos tecnológicos nas últimas décadas tenha influenciado, de forma considerável, as mudanças que ocorrem nas mais diversas áreas e setores da sociedade, em especial no que diz respeito ao acesso de nossos alunos e professores às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), onde atualmente alunos e professores conseguem movimentar algumas das transformações sociais mais importantes proporcionando uma série de mudanças na forma como se constrói o mundo e o conhecimento.

As justificativas para a introdução dos computadores e demais recursos tecnológicos na educação são diversificados, assim como também são as formas de se utilizá-los. Essas capacidades, no exato momento em que aumenta a intimidade dos nossos professores com esse recurso didático, desde que devidamente capacitados, pode e deve ser aumentada.

Quando destacamos as palavras de Brito e Purificação (2008), as quais deixam claro o fato de que as tecnologias estarem praticamente todos os setores da sociedade, observamos uma defesa justificável da imprescindibilidade de sua presença na escola e na educação como recurso que venham auxiliar o indivíduo de forma direta na construção do conhecimento, de onde destacam:

[...] elas preparam-no para saber criar artefatos tecnológicos, operá-los e desenvolvê-los. Estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, a produção e a interpretação das tecnologias (BRITO & PURIFICAÇÃO, 2008; p.23).

A visão de Meneguelli (2010) nos esclarece que o professor, quando utiliza dos recursos tecnológicos os quais lhe são disponibilizados, a favor dos conteúdos ministrados em sala de aula através do quadro negro, “passa a exercer o papel de mediador do conhecimento de uma forma mais democrática”. E continua a defender os recursos tecnológicos e sua essencialidade para o ambiente escolar:

[...] nossos alunos são formados dentro da cultura digital e profundamente influenciados por ela. Com a democratização do uso da internet, o crescimento do número de residências com acesso a computadores, o barateamento dos computadores, e mesmo a implantação de programas do governo destinados à informatização das escolas, não há por que trabalhar usando somente o quadro e o giz (MENEGUELLI, 2010, p. 49).

Papert (2012) sempre acreditou na força da informatização. Ele afirmava que a articulação do potencial do computador com um novo modelo de escola pode garantir a transformação de todo o processo de ensino-aprendizagem hoje existente.

A presença do computador nos permitirá mudar o ambiente de aprendizagem fora das salas de aula de tal forma que todo o programa que todas as escolas têm atualmente ensinar com grandes dificuldades, despesas e limitado sucesso, será aprendido como a criança aprende a falar, menos dolorosamente, com êxito e sem instrução organizada. Isso implica, obviamente, que escolas como as que conhecemos hoje não terá lugar no futuro (PAPERT, 2012; p.71).

Dando continuidade a essa linha de raciocínio, Alba e Hernandez (2006) lembram que a criança aprende muitas coisas sem passar por uma decisão, visto que a aprendizagem da língua e o locomover-se não são frutos de uma ação externa, mas da busca e apreensão que a própria criança desenvolve sobre o seu meio. Daí Papert (2012) afirmar que quanto mais informações e riqueza cultural dispuser o ambiente em que vive a criança, mais fácil será sua aprendizagem.

Aquilo que é aprendido pelo esforço próprio da criança tem muito mais significado para ela e se adapte melhor as suas estruturas mentais, uma vez que o processo de aprendizagem requer, para as informações novas uma estrutura anterior que permita que estas possam ser melhor assimiladas. Nesta filosofia não encontra respaldo a aprendizagem passiva, caracterizada apenas pela absorção de informações. O mais importante é a investigação, o processo exploratório ao qual é induzido o aluno, levando este a desenvolver um verdadeiro processo de descoberta (PAPERT, 2012; p.74).

Soma-se a isso o fato do mercado de trabalho buscar um novo perfil de trabalhadores, que busca se inserir em uma das vagas disponibilizadas e que precisam, obviamente, dos pré-requisitos mínimos exigidos por parte dos empregadores. Sobre isso Betts (2008) esclarece de forma enfática:

Além de transformar-se num aprendiz vitalício e ser responsável pela própria carreira, o trabalhador, para ter sucesso na era do conhecimento, terá de desenvolver outras competências. [...]. Essas três competências – aprender a aprender, adaptabilidade e autodisciplina – são habilidades desenvolvidas nos primeiros anos de vida; portanto, o grande desafio para o Brasil é justamente investir maciçamente na qualidade da educação infantil, porque é lá que os futuros trabalhadores da era do conhecimento desenvolverão suas competências básicas para o futuro de suas vidas. (BETTS, 2008; p. 28).

Percebe-se que a responsabilidade do educador acaba alcançando patamares cada vez mais altos quando o mesmo é colocado diante de tais inovações que lhe exigirão atualização, pesquisa, qualificação e criatividade para mudar. No entanto, o caminho que o conduzirá a estas mudanças, também lhe permitirá aumentar sua capacidade de interagir, compartilhar informações bem como experiências com seus educandos, levando-o à plenitude de seu trabalho como educador.

Como bem sabemos, há uma maior interação dos alunos com as tecnologias, em relação aos mesmos e seus pais ou professores, sendo esta uma lacuna a ser preenchida, de modo prioritário, a começar pelo ambiente escolar, o qual necessita acompanhar a evolução da nova geração de alunos os quais vivem nesta nova era tecnológica.

Sancho e Hernandez (2006) nos informam que além dos aspectos práticos que justificam a utilização dos computadores, devem ser levados em conta os aspectos afetivos que norteiam o trabalho com este aplicativo. Eles justificam sua afirmativa no fato de que, na visão do aluno, se torna muito mais divertido realizar uma tarefa, normalmente considerada chata, com um computador, pois o mesmo traz um fator importante para o trabalho em sala de aula, que seria o aspecto motivacional.

Entretanto, é preciso ainda considerar alguns exemplos de tecnologia digitais, que não apenas computadores, e que já se encontram largamente utilizadas nas escolas, como, por exemplo, calculadoras, calculadoras científicas e até mesmo celulares, exemplos de tecnologia de informação e comunicação e que podem contribuir para um ensino estruturado e inovador.

Na visão de Alba e Hernandez (2006), as tecnologias como os computadores “[...] abre possibilidades de utilização para a geração de formas de comunicação, interação e socialização com a informação em contextos educativos”. Logo, é preciso se rever conceitos ainda utilizados em muitas escolas que proíbem terminantemente o uso desse tipo de tecnologia.

Entretanto, é preciso estar atento para que o uso desses recursos tecnológicos, que se firmaram na sociedade, não desvie a escola de seu foco principal. É preciso ter, além de cuidado, um bom planejamento na utilização e proposição destes recursos, defendem Brito e Purificação (2008), uma vez que, “quaisquer recursos aplicados à educação podem ser apenas instrumentos, reprodutores dos velhos vícios e erros dos sistemas”.

Logo, vê-se que o mais importante aqui é qualificar seus professores de forma que eles tenham a visão de como contemplar o bom uso dos recursos sem, jamais, esquecer o objetivo pedagógico e educacional defendido pela escola. Bem mais do que um meio de animação e apresentação de conteúdos em sala de aula, o uso dos diferentes recursos tecnológicos permite-nos indicar aos nossos alunos, novas maneiras de enxergar, ler, escrever e, principalmente, interpretar o mundo que os cerca.

## METODOLOGIA

Fez-se neste Artigo um estudo descritivo e exploratório, com abordagens qualitativa e bibliográfica sobre o desafio da inclusão digital escolar. De acordo com Gil (2008) as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, que acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema.

O modelo exploratório tem o objetivo de aproximar uma determinada ocorrência e proporcionar uma visão geral. Ainda na visão de Gil (2008), “[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”, procedimento este que traz à luz da discussão temas relevantes para serem debatidos sob os ângulos mais variados possíveis.

Lakatos e Marconi (2006) definem o conceito de qualidade científicas e sociais direcionado a identificar benefícios e resultados na clientela. Em relação ao conceito de qualidade quando referido pela população-alvo e outros usuários, os critérios adotados têm como base a expectativa destes sujeitos (sempre mutáveis e flexíveis), que deve ser sempre conhecida e que depende fortemente de experiências acumuladas.

O critério numérico se torna uma preocupação menor porque o que nos interessa é a qualidade dos conteúdos informante e não precisamente a quantidade de informante. Devemos nos preocupar menos com a generalização e mais com a abrangência e profundidade da realidade estudada (LAKATOS; MARCONI, 2006. p.28).

A pesquisa bibliográfica é realizada através da consulta e estudo de publicações e textos sob diferentes visões de diversos autores sobre um mesmo assunto. Gil (2008) refere-se à pesquisa bibliográfica conceituando-a “[...] quando elaborada a partir do material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de implementar qualquer projeto dentro da área da educação, é preciso que ele seja analisado não apenas pela ótica dos altos escalões burocráticos do governo e suas estruturas responsáveis pelos recursos necessários, mas pelo ponto de vista da comunidade a qual é direcionado, e que realmente o vivenciará no seu dia a dia.

Seguindo essa linha de raciocínio, os projetos voltados para a área educacional no estado do Espírito Santo, como, por exemplo, o de informatização da comunidade escolar, deverão ser vistos como instrumentos de fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem e da socialização do saber. Não basta apenas fornecer os recursos audiovisuais para o ambiente escolar, é preciso acreditar e entender que se está contribuindo para melhorar um ambiente de discussão, troca de ideias e construção de uma nova sociedade, até mesmo mais igualitária.

Se unirmos essas atitudes com a mudança de postura de nossos professores e gestores, unindo-se na condução das atividades a serem implementadas na área de informática educativa, teremos uma participação mais ampla e uma constante interação e autoavaliação, atitudes que, juntas, aperfeiçoarão os aspectos técnicos do uso dos recursos no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do momento em que se tem conhecimento da importância da informatização de nossas escolas e das diversas maneiras de utilização dos recursos permitidos pelo computador na comunidade escolar, saltos significativos serão dados dentro do processo de aprendizagem pelos professores que perceberão, na prática do dia a dia, a diferença de poder trabalhar com a tecnologia a seu favor e assim poder provocar uma mudança na qualidade do ensino de nossas escolas públicas.

Diante desta inegável realidade, é preciso que nossos educadores se sintam desafiados, como o são, a desenvolver uma autonomia que os conduza ao processo de criação e produção com estes recursos tecnológicos que aí estão e seus conteúdos educacionais. Mais do que dedicação, é preciso capacidade de reflexão e visão crítica sobre os materiais e objetos disponíveis para, planejando com eficiência, se faça o melhor uso deles sempre em conformidade com a proposta pedagógica que orienta sua prática.

## REFERÊNCIAS

ALBA, M; HERNANDEZ, F. *et al.* **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BETTS, D. N. **Novos paradigmas para a educação**. Revista do Cogeime, v.13, 2008.

BRITO, G. S; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias um repensar**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.



CHAVES, E. O; SETZER, V. W. **O uso de computadores em escolas: fundamentos e críticas.** São Paulo: Editora Scipione, 2006.

FREIRE, I. M. **Da construção do conhecimento científico à responsabilidade social da ciência da informação.** Informação & Sociedade, João Pessoa, v. 12, n. 1, 2012.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer?** Teoria e prática em educação. São Paulo: Vozes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODWIN, B. **Programas de laptop individuais.** Teaching Screenagers, v. 68. Num. 5, 2011.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2006.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 3. ed. Campinas (SP): Papirus, 2010.

MENEGUELLI, F. **O novo perfil do professor: usar as novas tecnologias.** In: Nova Escola, São Paulo, Ano XXV, Nº236, out. 2010.

PAPERT, S. M. **A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2012.

SANCHO. J. M; HERNANDEZ, F. *et al.* **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

TEIXEIRA, A. C. **Inclusão Digital: novas perspectivas para a informática educativa.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

5

*Leila Maria Rainha Lemos  
Márcia Moreira de Araújo*

**DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA  
DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE  
KENNEDY-ES**

## INTRODUÇÃO

Trata-se de uma temática que envolve reestruturações curriculares e programáticas no campo onde muitos professores ainda têm dificuldade, dada sua complexidade. Faz-se necessário constantemente repensar a prática, as metodologias e estratégias da alfabetização para ajudar os alunos que não conseguiram ser alfabetizados nos dois primeiros anos do ensino fundamental a superar suas deficiências e evitar chegar ao 3º ano do ensino fundamental sem que estivessem alfabetizados. Tais questões perduraram durante décadas no Brasil, com discussões sobre a eficácia dos métodos, o preparo da escola, a formação do professor, as condições da família e possíveis deficiências dos alunos.

A BNCC mantém os principais pressupostos presentes em diretrizes anteriores, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), mas também incorpora mudanças. Embora o documento norteador dos currículos não traga um direcionamento sobre as abordagens que devam ser adotadas no processo de alfabetização, justifica-se a ênfase no reconhecimento de que a apropriação do sistema alfabético de escrita tem especificidades e a considera como foco principal da ação pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Aprender a técnica, o código, as especificidades da alfabetização e aplicá-las nas práticas sociais que exigem seu uso constitui dois processos diferentes, porém simultâneos e interdependentes.

As práticas tradicionais de alfabetização são descontextualizadas e causam como resultados o desinteresse, a falta de motivação, gerando o déficit de aprendizagem, o analfabetismo e a evasão escolar, ainda comum na rede pública de ensino, conforme mostra a pesquisa do IBGE: “A taxa de analfabetismo ainda recua a passos lentos, descendo a 6,6% em 2019”.

Ribeiro (2019) discorre que, para a Base Nacional Comum Curricular, “[...] primeiro as crianças devem aprender a codificar e decodificar para progressivamente serem inseridas em práticas de leitura e escrita, onde se insere a produção de textos”. A autora explica que, por esse motivo, no 1º e 2º anos, essa prática de linguagem foi denominada escrita compartilhada e autônoma.

Desse modo, é preciso tecer diálogos com os enunciados materializados no documento BNCC, disponibilizado pelo MEC para compreender a proposta de alfabetização apresentada no referido documento, mediante a formação em ação permanente, políticas efetivas de valorização do professor, mudança no currículo prescritivo e real e participação dos envolvidos no processo educacional.

Souza (2006) aborda a formação do docente e sua relação com a baixa qualidade dos sistemas públicos de ensino.

Advoga-se que o argumento da incompetência tem fundamentado concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes da formação continuada. Reitera-se a importância de se considerar, nas políticas de formação continuada, a heterogeneidade que caracteriza o corpo docente e as escolas e de se desenvolverem políticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar de fato a qualidade dos serviços educacionais e não apenas a competência de seus professores (SOUZA, 2006, p. 1).

Nesse sentido, é preciso instrumentalizar-se da ciência, reflexão crítica para uni-las às suas virtudes e realizar um trabalho docente alfabetizador interdisciplinar em detrimento do disciplinar e descontextualizado, um trabalho de humanização.

Se levar em conta que a proposta da BNCC está dentro de uma lógica hegemônica, por ser pensada e estabelecida por profissionais que seguem o modelo escolar, muitas vezes isento de professores de pedagogia e do chão da escola, propostas formuladas por “especialistas”, cuja implementação compete aos professores, possivelmente se pensa a escola como uma empresa e a educação como uma mer-

cadoria. Isso fica evidente quando vemos o currículo sendo entendido como conteúdos reduzidos a disciplinas. Em outros termos, pensa-se no currículo elaborado centralmente, com flexibilidade e adaptação de acordo com a realidade, mas amarrado pelos sistemas de avaliação.

O ensino da leitura e da escrita requer do alfabetizador a compreensão da natureza da língua escrita, da diversidade linguística das crianças e da articulação entre conhecimentos teórico-metodológicos sobre a alfabetização para desenvolver uma prática competente. A trajetória profissional do professor alfabetizador, a socialização das experiências com a alfabetização e as reflexões acerca da prática docente cooperam para a melhoria na qualidade do trabalho pedagógico em turmas de alfabetização e oferecem subsídios para uma possível mudança de atitude e a realização de um trabalho mais eficaz no ensino da leitura e da escrita.

Diante do direito de estar alfabetizado nos anos iniciais, o que leva as crianças a chegar ao 3º ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos nos anos posteriores sem que estejam, de fato, alfabetizados?

Posto o lastro inicial da pesquisa, elenca-se como objetivo do presente artigo investigar o que leva os alunos a chegar ao 3º ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos nos anos posteriores sem que estejam, de fato, alfabetizados.

## METODOLOGIA

A pesquisa utilizada neste estudo foi qualitativa, com base na pesquisa-ação. De acordo com Gil (2002, p. 134), nas pesquisas qualitativas, “[...] o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significati-

vos [...]”. Isso contempla o estudo, o aprofundamento e a interpretação das variadas teorias, pois a complexidade do ensino da alfabetização implica compreender, numa perspectiva interna, as várias teorias, conhecimentos linguísticos, as facetas da alfabetização e as desigualdades sociais.

A pesquisa-ação tem sido objeto de bastante controvérsia. Em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, a pesquisa-ação tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos. A despeito, porém, dessas críticas, vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias “reformistas” e “participativas”.

O lócus da pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Pluridocente “Barra de Marobá”, localizada na Praia de Marobá, no município de Presidente Kennedy-ES. Presidente Kennedy é um município do estado do Espírito Santo com uma população de 11.742 habitantes, localiza-se no extremo sul do estado e possui uma área de 583 quilômetros quadrados.

A EMEIEF Pluridocente “Barra de Marobá” conta 194 alunos divididos, nos três turnos, nas etapas/modalidade educação infantil: pré-1 A (13 alunos), pré-1 B (13 alunos) e pré-2 A (16 alunos), pré-2 B (11 alunos); ensino fundamental I: 1º ano (17 alunos), 2º ano (24 alunos), 3º no A (15 alunos), 3º ano B (17 alunos), 4º ano (27 alunos), 5º ano (20 alunos), 6º ano (21 alunos) e educação de jovens e adultos 1º segmento (29 alunos).

Para a análise desta pesquisa, tomou-se como população amostral cinco professoras regentes e quatro professores de áreas específicas (educação física, arte, inglês e ensino religioso) das turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental I da EMEIEF Pluridocente “Barra de Marobá”, por serem professores que atuam diretamente nas turmas do ciclo de alfabetização.

Optou-se como critérios de inclusão a escolha de professores(as) que atuam diretamente nas turmas iniciais do ensino fundamental, por ser o período do ciclo de alfabetização e ser seu compromisso alfabetizar os alunos. Assim como as professoras titulares, os professores de áreas específicas lidam com essas turmas e contribuem de acordo com sua área de ensino (arte, inglês, ensino religioso e educação física) para efetivar a alfabetização dos alunos.

Foram excluídos os professores regentes das turmas do 4º e 5º anos e da educação de jovens e adultos da EMEIEF Pluridocente “Barra de Marobá”, pois esses professores não são o foco desta pesquisa, já que não atuam diretamente com a alfabetização inicial.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O período de atuação docente dos professores pesquisados em turmas de alfabetização varia de dois a dez anos. Quatro professores efetivos, dos quais três titulares e um de área específica, têm dois anos completos de atuação e três, uma titular e duas de área específica, têm mais de cinco anos de trabalho em turmas de alfabetização.

Foi possível verificar que, para os sete professores a que denominei como pedras preciosas, existem vários fatores que levam os alunos a chegar ao 3º ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos nos anos posteriores, sem que estejam, de fato, alfabetizados.

Conforme consta no gráfico, é possível verificar que a maioria dos professores atribuem à falta de estrutura familiar (33%) e de formação docente (20%) os motivos que levam os alunos a avançar sem que estejam, de fato, alfabetizados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, especificamente o art. 2º, assegura: “A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios

de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A família desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento do indivíduo, já que será a principal transmissora das condutas e valores que permearão o comportamento do ser que com ela convive (SILVA, 2012). O percentual apontado como falta de formação docente é confirmado por Powaczuk (2009): de que os professores têm carência do repertório de conhecimento adquirido em relação à alfabetização. O curso de licenciatura em Pedagogia não consegue abordar adequadamente os conteúdos relacionados aos anos iniciais do ensino fundamental. Na percepção de Giovanni (2005), a formação profissional e o próprio exercício da profissão não têm propiciado aos professores a capacidade de indagar e refletir sobre a docência.

Os professores alfabetizadores citaram a importância da parceria família/escola, porém não assumiram sua coparticipação como um dos fatores que levam ao resultado explicitado na questão do avanço nem das dificuldades dos alunos quanto a sua alfabetização. É necessária uma relação dialógica numa prática libertadora de educação fundamentada na concepção de sujeitos autônomos. Nesse sentido, Freire (1987, p. 107) diz que

[...] a educação libertadora, problematizadora já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos.



Os professores discorreram sobre a importância da parceria família e escola, mas não se consideraram como pertencentes aos resultados citados na questão. Embora tenham citado a falta de formação e despreparo dos profissionais da educação, evidenciaram nas respostas que as dificuldades dos alunos em passar pelo processo de alfabetização se justificam pelo que é preceituado no sistema de ensino, na falta de envolvimento familiar, nas carências dos alunos (nutricional, de dificuldades cognitivas, nos métodos tradicionais, na desestrutura familiar e na falta de acompanhamento dos pais).

Oliveira (2017), seguindo a linha teórica de Ginzburg (1987), cita o paradigma indiciário para revelar os indícios e rastros que podem explicar a realidade do fracasso na alfabetização inicial das crianças.

Observa-se, na fala dos professores, que a questão da autonomia profissional, a mediação pedagógica e o pertencimento à situação posta são alheios ao problema da alfabetização. Entretanto, em termos didático-pedagógicos, é imprescindível ter uma definição de alfabetização que englobe suas diferentes dimensões que se constituem em eixos norteadores do trabalho de ensino-aprendizagem que se realiza na sala de aula. Soares (2018, p. 27) chama os componentes da aprendizagem inicial da língua escrita de “facetadas” e diz que essas “facetadas” se somam para compor o todo que é o “[...] produto desse processo: alfabetização e letramento”. A construção de uma definição/conceito que oriente a prática educativa da alfabetização direciona as ações sobre cada parte, cada facetada.

Sobre a definição de alfabetização, os professores pesquisados responderam de forma diversificada:

Professora SUGILITE: alfabetização é o processo de aprendizagem, onde se desenvolve a habilidade de saber ler e escrever fluentemente.

Professora ESMERALDA: alfabetização é um conjunto de fatores (métodos, técnicas, estratégias, etc.) que conduzem a práticas sociais de leitura e escrita.

Professora CRISOCOLA: alfabetização é uma etapa indispensável na formação intelectual do aluno, pois é nela que o aluno aprende e desenvolve a escrita, leitura e raciocínio lógico matemático.

Professora MALAQUITA: a alfabetização é o processo em que o aluno lê e compreende o que lê.

Professor QUARTZO: a alfabetização é a capacidade de ler, escrever e entender o que se pede nas atividades escolares.

Professora TURMALINA: a alfabetização é o processo no qual o aluno aprende a ler e a escrever e também a fazer uso da leitura e da escrita para sua vivência no mundo, para adquirir outros conhecimentos.

Professora JASPE: alfabetização é o momento em que a criança começa a conhecer as primeiras letras ou as primeiras palavras.

Ao serem indagados sobre a caracterização da prática pedagógica, dois dos professores responderam que a caracterização da prática pedagógica da alfabetização vai do planejamento à sistematização das atividades, porém não explicam como é essa sistematização, inclusive uma das respostas, a da professora Sugilite (2021), é acrescida do seguinte: “[...] sendo assim considero que tenho uma prática ainda muito abstrata e superficial, da qual é necessário ainda mais formação e experiências”.

Outra resposta que vale ressaltar foi a da professora Esmeralda (2021):

Acredito que a minha prática pedagógica seja como um laboratório para os cientistas. É preciso ter conhecimento dos métodos e aplicar da maneira correta, variando sempre que necessário e avaliando durante todas as etapas para obter sucesso e para tanto é preciso constante busca por novos conhecimentos. É um caminho que pode ser percorrido, feito e refeito sempre que possível, não estagnado e encerrado em rigidez.

Freire (2002, p. 11) esclarece: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo [...]”. Ademais, ensinar exige rigorosidade metódica:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E essa rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 2002, p. 14).

Outras respostas ressaltaram que a prática pedagógica da alfabetização consiste em aperfeiçoamento, pois cada nova turma de alfabetização é um desafio novo.

A professora Malaquita (2021) afirmou que faz tentativas e testa estratégias de ensino até perceber o avanço na alfabetização dos alunos:

[...] caracterizo minha prática pedagógica com uma metodologia de ensino mesclada, pois vou tentando várias estratégias até eu perceber que uma delas faz com meu aluno consiga ser alfabetizado. Mesmo com todo o trabalho que tenho em utilizar diferentes estratégias fico feliz pois sempre tenho um bom resultado.

A professora Turmalina (2021) explica a caracterização da prática pedagógica da alfabetização como uma construção contínua em direção ao que é mais adequado à formação integral dos alunos:

[...] uma prática formadora, pois, baseada na Base Nacional Comum Curricular, busco sempre trabalhar as habilidades dos alunos, para a formação dos mesmos enquanto cidadão. Através das aulas de artes tenho a oportunidade também de apresentar os conhecimentos de mundo, trabalhando com a realidade do aluno.

E, por fim, a professora Jaspe (2021) caracterizou sua prática alfabetizadora mesclando o tradicional e o construtivismo: “É o tradicional mais o construtivismo, pois eu acho que a criança ou o aluno tem que ser disciplinado, e, também, conseguir alcançar os seus próprios objetivos”.

De acordo com as respostas, observamos que os professores pensam sua prática alfabetizadora e procuram realizar um bom trabalho dentro das condições de trabalho e possivelmente das implicações político-ideológicas que vivenciam.

No que diz respeito ao fato de a prática pedagógica ser bem-sucedida, seis professores consideraram sua prática docente bem-sucedida, com exceção de uma que respondeu não ter certeza de que sua prática é bem-sucedida e disse que tem muito a aprender, embora tente trabalhar com excelência, olhando a integralidade dos alunos. Os professores que consideraram sua prática docente bem-sucedida justificaram que procuram exercitar um olhar sensível para enxergar cada aluno com suas diferenças, embora muitos alunos apresentem dificuldades de aprendizagem, buscam sempre trabalhar as temáticas articuladas às realidades dos alunos e em sua formação integral.

Ao serem perguntados sobre a autonomia para a definição de estratégias de alfabetização, todos afirmaram ter autonomia para definir as estratégias de alfabetização, metodologias e organização do trabalho, embora afirmassem receber orientações do sistema. Para eles, as propostas apresentadas pelo sistema são acolhidas, utilizadas e adaptadas quando necessário e não veem como imposição. Sobre autonomia, Freire (2002, p. 67) explica que ela “[...] vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomada”. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade” (FREIRE, 2002, p. 67).

Sobre a concepção de alfabetização que fundamenta a prática pedagógica, as respostas foram bastante diversificadas: quatro professores, Sugilite, Malaquita, Turmalina e Quartzo, mesclam e adaptam metodologias de acordo com as necessidades avaliadas por eles. Crisocola (2021) respondeu que sua concepção é construtivista, pois, o aluno constrói o seu conhecimento dia a dia, com a intervenção do professor”.

Outras duas professoras, Esmeralda e Jaspe, afirmaram utilizar metodologia própria e não apontaram especificando qual a metodologia adotada para seu trabalho, mas disseram atender à organização do trabalho com a alfabetização.

Entre as respostas, destacamos a que mais se aproxima da concepção de Gontijo e Schwartz (2009): a professora Esmeralda (2021) afirmou que a concepção que fundamenta sua prática alfabetizadora é a que compreende

[...] a alfabetização como processo de aquisição da língua escrita, leitura e utilização da mesma no cotidiano social do aluno, que acontece por meio da interação com o mundo e que, apesar de ter maior ênfase na escola, extrapola o ambiente escolar.

Outra resposta que merece destaque é a da professora Turmalina (2021), que disse:

Como professora de arte, não tenho foco na alfabetização, mas minhas práticas colaboram no processo de alfabetização, visto que a disciplina de Arte aborda diferentes tipos de textos e formas de leituras de mundo, que permite as reflexões por parte do aluno, possibilitando ele conciliar as informações com outras disciplinas.

Com relação aos aspectos necessários ao sucesso da alfabetização escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, a maioria dos professores a necessidade de ter uma boa formação, criatividade e conhecimento sobre o assunto (18%) e observar, avaliar e fazer revisão de métodos e materiais da aula (18%).

Soares (2003) e Morais (2012) falam da especificidade da alfabetização que perpassa pela aquisição do código alfabético e ortográfico, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Magda Soares, em seu artigo “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas” (2003), afirma que expandir o significado de alfabetização rumo ao conceito de letramento acarretou a perda de sua especificidade.

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...] (SOARES, 2003, p. 8).

Assim como Soares (2003), Morais (2012, p. 51) propõe reinventarmos o ensino de alfabetização e apresenta uma nova versão das propriedades do SEA de que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado. Ainda para Morais (2012), devemos ser extremamente exigentes com o ensino de alfabetização que estamos praticando, estabelecendo metas para cada ano. Para o autor, é necessário instruir sistematicamente para compreender como a escrita alfabética funciona e quais são as suas convenções.

A professora Turmalina (2021) explica que, para obter sucesso na alfabetização, é necessário trabalhar de acordo com a realidade do aluno, gerando interesse no aprendizado; utilizar uma diversidade de práticas para não tornar o ensino cansativo e maçante; promover atividades que utilizem a tecnologia; utilizar diferentes gêneros textuais, entre outros que possibilitem ao aluno não só ler e escrever senão saber como fazer uso desse aprendizado.

Como observamos, a professora valoriza o contexto sociocognitivo do aluno, a diversidade e a inovação com o uso da tecnologia e associa os saberes escolares e da vida.

Ao indagar sobre os eixos/dimensões que fundamentam a prática docente da alfabetização, (24%) dos professores apontam que dão destaque à compreensão e valorização da cultura escrita, (24%) destacam e enfatizam no seu trabalho a importância da leitura e produção de textos e (19%) focam a apropriação do sistema da escrita.

Para Lemle (2004), a formação básica dos alfabetizadores é tremendamente insuficiente e faz crítica aos programas obrigatórios e supervisão que obedece aos projetos do MEC. A autora nos traz uma definição de professores alfabetizadores em sua trajetória:

São atirados na tarefa sem receber o mais elementar dos subsídios teóricos para se escorarem em sua prática. E a burocracia dos programas obrigatórios e da supervisão as impede de pensar no que estão fazendo. E refletir sobre sucessos e falhas, de inventar de experimentar caminhos, de criar soluções. Estão limitadas a repetir uma rotina estéril, baseada da numa ideologia preconceituosa e destrutiva (LEMLE, 2004, p. 64).

Vale destacar que a professora Turmalina (2021) disse que ministra aulas de arte planejadas e articuladas às outras disciplinas e sua contribuição para a alfabetização dos alunos está relacionada às leituras e produções de textos, leituras e observações dos elementos que compõem uma obra de arte, ditados, desenho e interpretação.

A professora acredita que esse trabalho contribui muito para o ensino e aprendizagem dos alunos e a interação com outras disciplinas ajuda muito no processo de alfabetização. No seu entender, tanto a leitura quanto a interpretação são aspectos de suma importância para o processo de alfabetização.

Já a professora Esmeralda (2021) relatou que é importante abordar todos os eixos da alfabetização, mesmo que, na sala de aula, onde o tempo é escasso, seja privilegiada a apropriação do sistema de escrita alfabético. Esmeralda afirmou que é importante inserir a leitura e a produção textual, voltadas sempre para o uso social da leitura e da escrita, pois, segundo seu entendimento, a aprendizagem acontece mais facilmente quando tem significado para o aluno.

Sobre como tem sido o resultado do trabalho de alfabetização no período de pandemia pela covid-19, a professora Crisocola (2021) respondeu que gostaria muito de dizer que o resultado foi excelente, mas não percebeu grandes mudanças na turma. A professora explicou que os alunos que já dominavam a escrita e a leitura e continuaram a realizar as atividades remotas propostas nesse período. Entretanto, percebeu que outros alunos realizavam as atividades de qualquer maneira e outros ainda “[...] apenas para dizer que fez [...]”, e teve impressão de que alguém fazia por eles. Considerou que o resultado não atingiu o esperado, mesmo com todo o planejamento das aulas, acompanhamento e monitoramento das atividades no grupo de WhatsApp, vídeos gravados, sugestões de leitura, jogos propostos para serem realizados de forma remota. Ao longo da pandemia, os professores reinventam a alfabetização por dispositivos. À vista disso, faz-se necessária uma nova formação docente para esses sujeitos que se propõem a essa desafiadora prática de ensino, por meio das tecnologias da informação e comunicação.

A professora Malaquita (2021) respondeu que se tem sentido frustrada com o seu trabalho no período da pandemia, pois os alunos não conseguiram alcançar os objetivos traçados. Um dos pontos que destacou foi o material do Sistema Aprende Brasil, que, no entendimento da professora, “[...] tem um nível de ensino totalmente diferente da minha turma, que, por sinal, ainda precisa ser alfabetizada”.



A professora Jaspe (2021) explicou que

[...] nesse momento de pandemia estamos trabalhando com o sistema híbrido e utilizando a metodologia bem lúdica. Dessa forma, as crianças ou os alunos, principalmente, a família, compreendem a atividade e conseguem orientar ou auxiliar o aluno para enviar a atividade concluída no grupo de WhatsApp. Além disso, o professor fica disponível para esclarecer qualquer dúvida acerca da atividade proposta.

A professora Esmeralda (2021) disse que não pode afirmar que o resultado do trabalho com a alfabetização tem sido satisfatório, pois é inegável que o processo de alfabetização na escola acontece sem o contato, a observação, o incentivo diário, a criação de uma rotina de leitura e escrita, a variação de métodos. Sem desmerecer a forma *online*, afirmou que, mesmo que se busque a melhor forma de chegar até o aluno, é praticamente impossível suprir a lacuna da presença dos sujeitos. Por isso, buscou adaptar as orientações e contar com a ajuda da família, que se tornou peça fundamental nesse período de pandemia.

O professor Quartzito (2021) disse que, como sua disciplina tem característica prática e afetiva, principalmente na fase de alfabetização, pensa que a pandemia trouxe grandes prejuízos para a alfabetização das crianças. Assim, o trabalho de alfabetização desenvolvido de forma remota não foi o ideal e, apesar das dificuldades, foi desenvolvido, pensando na inclusão dos pais como mediadores do processo de alfabetização, embora, infelizmente, na avaliação do professor houve baixa adesão dos pais e/ou responsáveis.

A professora Turmalina (2021) explicou que os professores planejaram as aulas seguindo protocolos e os regimentos escolares e tomando por base o currículo do Espírito Santo e a BNCC. A professora esclareceu que tem trabalhado muito a leitura e a interpretação de textos e de obras de arte, o que, no seu entender, foi primordial para o ensino e aprendizagem dos alunos. Com isso, a disciplina Arte contribuiu muito na alfabetização. No período de pandemia, observou que

muitas famílias têm se importado com o processo de alfabetização de seus filhos e outras não. Tal observação foi feita depois da avaliação de retorno das atividades que foram enviadas para casa dos alunos. A professora referiu-se à parceria escola/família, para que a alfabetização aconteça com excelência na vida de cada aluno e concluiu dizendo que “[...] escola sozinha não faz milagre, a família é fundamental para o desenvolvimento do processo de alfabetização” (TURMALINA, 2021).

Conforme as respostas dos professores alfabetizadores, os efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia da covid-19, desde os diagnósticos referentes à saúde do aluno até o momento, apontaram um aprendizado ineficaz. Devido ao isolamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus, o ensino remoto (EaD) tornou-se uma alternativa para que os alunos não perdessem um ano de estudo. As grades foram mantidas e aplicadas por videoaulas e atividades disponibilizadas por meio impresso. Contudo, nem todos os alunos conseguiram acompanhar o novo ritmo e as novas técnicas, além dos muitos que não tiveram acesso inicial a computadores ou aparelhos eletrônicos.

Para Freire (1989), aprender a ler, aprender a escrever e alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, ler o mundo: compreender seu contexto ligando linguagem e realidade; compreender a dinâmica, e não a manipulação das palavras, o que vai muito além de ordenar letras e combinar sons. Por fim, Antônio Joaquim Severino, ao prefaciar a obra “A importância de ler”, de Paulo Freire (1989), destaca que a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. “[...] devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, único caminho para a construção de uma sociedade na qual não existirão mais exploradores e explorados, dominantes doando sua palavra opressora a dominados” (FREIRE, 1989, p. 9).

No momento atual que vivemos, faz sentido falar e/ou fazer uma reflexão sobre hegemonia, para construir caminhos e responder às in-

quietações sobre a ineficácia da alfabetização. O estudo e as análises conduzem a olhar o passado, a história da alfabetização, os métodos tão defendidos e ineficazes, pensar a serviço de que e de quem está o ensino e responder à pergunta inicialmente formulada.

Dessa forma, muitas outras reflexões críticas devem ser provocadas para que a escola produza uma alfabetização funcional que instrumentalize o sujeito contra a alienação e ignorância, capaz de fazer ler a ideologia dominante e a ela fugir e resistir e transformá-la.

## RODA DE CONVERSA

Para desenvolver a metodologia roda de conversa, foram feitas várias ligações telefônicas, além de mensagens enviadas pelo aplicativo WhatsApp aos sete professores alfabetizadores, que responderam ao questionário e foram convidados a continuar a participar da pesquisa.

O roteiro da roda de conversa foi organizado com quatro pontos de reflexão sobre o trabalho de alfabetização, o material didático utilizado no ensino da alfabetização e textos que entram na sala de aula e movimentos de resistência ao poder hegemônico na educação. Os pontos da conversa foram provocados com as seguintes indagações: trabalho de alfabetização; material didático adotado; textos que entram na sala de aula; movimentos de resistência ao poder hegemônico na educação.

O primeiro assunto da roda de conversa foi sobre o trabalho de alfabetização. Desse modo, os professores foram convidados a discorrer sobre como é a organização do seu trabalho nas turmas de alfabetização e se existe um passo a passo, ou uma sistematização ao longo do ano letivo, para trabalhar a consolidação da leitura e do sistema de escrita alfabética.

A professora Sugilite (2021) afirmou que, embora não siga um passo a passo, procura desenvolver o currículo com os conteúdos propostos em sua turma do 1º ano, uma vez que cada criança aprende diferentemente uma da outra, cada aluno tem suas singularidades e aprende a leitura e a escrita em tempos diferentes.

A professora Esmeralda (2021) explicou que, para fundamentar sua prática, pesquisa e lê muito sobre a alfabetização, porém alguns procedimentos não funcionam, e cita uma turma do 1º ano em 2019, na qual havia um grupo de dez alunos com muita dificuldade, que não estavam alfabetizados. Além do mais, os procedimentos que ela conhecia não eram aplicáveis, e coube a ela pesquisar, procurar, inventar sair “fora da caixa”, usar recursos para ensinar e fazer com que os alunos desenvolvessem a compreensão da leitura e da escrita. Em seguida, disse ter observado que os alunos gostavam muito de competir uns com os outros.

A professora Malaquita (2021) explicou que assumiu uma turma do 3º ano para alfabetizar. Em sua maioria, os alunos não estavam alfabetizados. Em sua experiência de dez anos como professora alfabetizadora, disse que se tornou uma rotina para ela trabalhar em turmas do 3º ano com alunos que não conseguiram efetivar sua alfabetização. Relatou que começa o ensino pelo nome dos alunos, conta história e exibe vídeo sobre a história da escrita para que o aluno entenda seu surgimento, apresenta o alfabeto, trabalha os nomes das letras e a relação das letras com os sons.

O professor Quartzito (2021) começou explicando que não tinha muita compreensão da ligação e contribuição da educação física na alfabetização dos alunos. Não tinha ideia de trabalhar em sua disciplina a leitura e a escrita. Destacou a questão motora, movimentos que trabalham equilíbrio, afirmando que atividades que trabalham essas habilidades contribuem para a alfabetização dos alunos. Ressaltou que, com a participação no trabalho de pesquisa,

começou a pesquisar mais e associar as atividades da disciplina à alfabetização das crianças, já que trabalha com as turmas do 1º, 2º e 3º anos da escola pesquisada.

Observamos que, pelo tempo de atuação, poucos professores pegaram algum programa de incentivo à alfabetização. É possível que a maioria tenha tido pouco ou nenhum contato com programas de alfabetização além dos estudos na graduação.

Lemle (2004) afirma que a formação básica dos alfabetizadores é tremendamente insuficiente e critica os programas obrigatórios e o serviço de supervisão que obedece aos projetos do MEC. Para Lemle, professores alfabetizadores

São atirados na tarefa sem receber o mais elementar dos subsídios teóricos para se escorarem em sua prática. E a burocracia dos programas obrigatórios e da supervisão as impede de pensar no que estão fazendo. E refletir sobre sucessos e falhas, de inventar, de experimentar caminhos, de criar soluções. Estão limitadas a repetir uma rotina estéril, baseada em uma ideologia preconceituosa e destrutiva (LEMLE, 2004, p. 64).

Evidenciamos, com base nos relatos dos professores, que o trabalho de alfabetização é realizado de forma autônoma, em nenhum momento eles descrevem o apoio pedagógico para a prática docente e contam com a formação básica e as próprias experiências pessoais além de leitura, estudo e pesquisa sobre a alfabetização.

Ao indagar sobre o material didático adotado e qual sua perspectiva pedagógica do material, se é suficiente para alfabetizar e em que sentido esse material atende ao desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita, o professor Quartzó (2021) disse que o livro foi uma novidade na disciplina Educação Física e o material trabalha bem a oralidade, a música e brincadeiras, tais como: pular corda, amarelinha, carniça, cabra-cega, boca de forno, entre outras. O professor explicou que o material valoriza a cultura infantil.

A professora Sugilite (2021) não se referiu ao uso do material adotado – Sistema Aprende Brasil –, porém disse que é preciso intensificar o uso de diferentes gêneros textuais, para subsidiar as produções textuais construídas pelos alunos. Citou o uso de cadernos de leituras e livros de literatura infantil e destacou que, às vezes, esses materiais ainda não são suficientes para a apropriação da leitura e escrita.

Esmeralda (2021) disse que a perspectiva do material adotado traz como base quatro teóricos: Piaget, Ausebel, Wallon e Vigotsky. É uma linha construtivista e interacionista. A professora, que inicialmente duvidou de que o uso do material do Sistema Aprende Brasil desse certo para os alunos do município, considerou-o bom e acredita que é um instrumento que auxilia muito a alfabetização, pois vem organizado com uma sequência ainda fragmentada, mas pode ser ressignificada pelo professor alfabetizador. Ao destacar o livro de história que trabalha a questão do pertencimento, valoriza a cultura do aluno, da sua comunidade e parte da experiência do aluno, reconhecendo seus saberes, seu cotidiano. Ressaltou que o livro oportuniza o trabalho com a oralidade, eixo fundamental no ensino da linguagem. Para a professora, isso faz sentido para o aluno e ela vê a aprendizagem acontecendo.

A professora Malaquita (2021) discordou da professora Esmeralda e avaliou como negativo o uso do material utilizado para a alfabetização da sua turma. Disse que o material é bom, mas não se adequou a sua turma. Para ela, o material pode ser bem aproveitado com alunos de nível maior de compreensão, com a consolidação do sistema alfabético de leitura e escrita já efetivado. Reforçou que o material está totalmente fora da realidade dos alunos da sua turma e, no pouco tempo presencial, precisou fazer muitas adaptações e utilizou outros textos para trabalhar a alfabetização.

Crisocola e Sugilite (2021) sugeriram a ressignificação de atividades do material adotado Sistema Aprende Brasil. Esmeralda (2021) disse que agrega outros materiais, enquanto, para Quartzão

(2021), o material valoriza a cultura infantil. Malaquita (2021) avaliou como negativo o uso do material para sua turma, que, segundo ela, não consegue acompanhar as atividades, principalmente por aulas remotas, em razão da pandemia.

Quanto ao terceiro ponto de discussão – que tipo de textos entra na sala de aula; eles provocam a discursividade; como é o ensino da relação letras e letras e sons e letras; há discussão, avaliação e escolha por parte dos alunos? –, os professores foram unânimes em reconhecer a necessidade de deixar os textos entrarem na sala de aula.

A professora Sugilite (2021) afirmou que os textos precisam ser diversificados, textos que abordem diferentes temas e estimulem a discursividade entre os alunos. O texto contextualiza a realização do trabalho de relação letra e sons. A professora disse que geralmente escolhe os textos e realiza a avaliação mediante a interação, a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

O professor Quartzito (2021) comentou que os alunos querem matá-lo se leva algo teórico para trabalhar; preferem fazer atividades ao ar livre, porém as conversas sobre alimentação saudável, cuidados corporais, higiene, saúde mental são textos com contextos para a vida cotidiana dos alunos e eles participam oralmente, expondo suas opiniões e o que entendem dos assuntos tratados.

A professora Malaquita (2021) disse que os textos que entram na sua sala de aula são bem pequenos: receitas, poemas, versos e trava-línguas.

Para a professora Esmeralda (2021), que se considera uma leitora compulsiva, a leitura é essencial acontecer na sala de aula. Citou que fez seleção de muitos textos recortados de livros didáticos antigos, jornal, revistas e pesquisados na *internet*, para serem utilizados para leitura com sua turma. Disse que realiza leitura em voz alta para os alunos e oferece os textos para que eles façam suas leituras. Citou a fala de

uma aluna que observou uma propaganda na sua blusa e disse que a propaganda foi um texto que gerou discussão em sala de aula. Afirmou que preparou uma trilha com 19 “casas” – cada casa com um texto diferente – e que sua turma é composta por 19 alunos. Todos os dias, os alunos tinham textos para ler, à medida que iam avançando as casas.

Os professores apontaram a entrada de textos diversificados em sala de aula e afirmaram que as práticas de linguagem são realizadas dentro da discursividade, com textos diferentes dos didatizados. As professoras do 3º ano, Crisocola e Malaquita (2021), relataram que possuem uma caixa de textos para leitura, tanto para os alunos quanto para elas, e se utilizam dos textos para leitura em voz alta, leitura de-leite, leitura por inferência, por antecipação e para obter informações.

Gontijo e Schwartz (2009) corroboram os autores sobre a importância da diversidade textual. Para as autoras, algumas práticas de produção de texto e material didático têm desconsiderado as condições de produção textual e o caráter dialógico da linguagem, por não levar as crianças a se preocuparem com as estratégias do dizer, tendo em vista um interlocutor específico.

Essas distinções conceituais são significativas, pois levam a refletir sobre a importância de um trabalho de ensino da leitura e da escrita que priorize não só a diversidade de gêneros textuais, mas também os diferentes tipos textuais. Assim, é possível fazer com que as crianças compreendam, nas formas do gênero, diversificadas formas de organização da textualidade (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 95).

Com base nessa análise, entendemos que é preciso deixar textos variados entrarem na escola, textos com propósitos diversos que não sejam somente os didatizados para a formação de leitores críticos, reflexivos, inventivos, argumentadores e responsivos.

O quarto assunto da roda de conversa foi sobre os movimentos de resistência ao poder hegemônico na educação. Foi perguntado se



esses movimentos acontecem no chão da escola e como acontecem. Destacamos duas falas que confirmaram o poder hegemônico na educação, embora não expusessem claramente os movimentos de resistência: a professora Sugilite (2021) disse que acontece sim e a própria escola se constitui agente dessa hegemonia, embora seja lócus de uma pluralidade cultural e concepções políticas num processo de debates de ideias, mas é instrumento de controle social; já a professora Crisocola (2021) observou que hegemonicamente existe a intenção de adestrar professores e alunos, ainda que camuflada, principalmente por parte do sistema.

Vamos nos calando e acostumando a dizer sim para o sistema. Inclusive temos um pouco de liberdade, porém não para uma educação libertadora. Não enfrentamos as ordens que vêm de cima. Ainda vemos separar turmas por níveis de aprendizagem, o uso de cartilha para alfabetizar e métodos tradicionais. Para a professora, essas ocorrências são fruto do poder hegemônico que sempre existiu na escola.

Nas falas de ambas as professoras titulares, há indícios de fatos que permitem a análise de que o sistema dita as normas pelo currículo prescritivo, que não valoriza os saberes existentes no chão da escola pela falta de conhecimento e acesso às políticas públicas de educação, pela falta de valorização do professor e pela falta de valorização das classes populares que dependem da escola pública.

O uso do paradigma indiciário proposto por Guinzburg (2009) serve de inspiração para pesquisar e investigar, nos testemunhos e vozes ocultas, os vestígios que comprovam a ideologia neoliberal que impera na sociedade. O grande desafio é romper a ideologia dominante do capitalismo mediante debates, discussões, conversas, empoderamento dos sujeitos ao enfrentamento do poder hegemônico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento da pesquisa, alcançaram-se os objetivos de contextualizar historicamente os programas e políticas educacionais de alfabetização no país, nas duas últimas décadas, pesquisar como ocorrem o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, a organização do trabalho e a prática educativa com a alfabetização e investigar as concepções de alfabetização que fundamentam as práticas docentes dos professores alfabetizadores, fazendo com que fosse possível apresentar dados e informações que contribuíssem significativamente no campo de estudo.

Conforme o observado na pesquisa de campo, a maioria dos professores pesquisados considera a falta de estrutura familiar dos alunos e a formação docente insuficiente como motivos que os levam a avançar nos estudos sem que estejam, de fato, alfabetizados. Sendo assim, evidenciamos que é necessário investir na formação continuada de professores alfabetizadores. Uma formação menos ingênua e mais politizada que possibilite inventar o cotidiano da alfabetização, orientar o trabalho interdisciplinar e propiciar conhecimentos básicos e necessários ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

É impossível dar conta de resolver os problemas sociais/econômicos e a falta de estrutura familiar que ocasionam a vulnerabilidade das crianças. No entanto, com a rigorosidade defendida por Freire (2002), podemos fundamentar uma prática docente de alfabetização baseada no viés político que dialogue com as crianças, suas necessidades e possibilite vencer os desafios da alfabetização, tomando por ponto de partida seu papel de sujeito principal com base na formação continuada de professores.

A formação continuada é um direito profissional e, como próprio nome diz, deve ser mantida continuamente pelos sujeitos envolvi-

dos como espaço coletivo de discussões, tramas, experimentações e narrativas que possivelmente insurgirão e possibilitarão posturas mais politizadas do professor alfabetizador.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. *In*: GUARNIERI, Maria Regina. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Araraquara-SP: Autores Associados, 2005.

GONTIJO, Claudia Maria; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba-PR: Sol, 2009.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática. 2004.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Fabiano Batista de. **Letramento**: da aquisição da escrita à proposição de sujeito-autor. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju-SE, 2017.

POWACZUK, Ana Clara Hollweg. A construção da professoralidade alfabetizadora. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 32., Caxambu-MG, 2009. **Anais...**, Caxambu, 2009. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-5626-int.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

RIBEIRO, Camila de Oliveira Fonseca. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A Alfabetização de Crianças em Diálogo?** 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2019.

SILVA, Ana Cláudia dos Santos. Família e escola: uma relação afetuosa no ensino-aprendizagem. *In*: MENEZES, Zélia (Org.). **Psicopedagogia: vivências e possibilidades educacionais**. v. 1. Recife: Ed. Libertas, 2012. p. 11-15.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença pedagógica, 2003. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/reivencao\\_alfabetizacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 26., Belo Horizonte, 2003. **Anais...**, Belo Horizonte, 2003.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência**. Universidade de São Paulo –USP, 2006.

6

*Carlos Jordan Lapa Alves*

**DIÁLOGOS ENTRE  
LITERATURA E HISTÓRIA:**  
um relato de uma  
experiência pedagógica

## INTRODUÇÃO

Em seu artigo “*Para que serve a História? Para nada....*” o professor Ricardo da Costa (2008) deixa os mais empolgados professores de História com uma grande dúvida. Afinal, a História tem relevância para vida em sociedade?

Pelo menos uma vez na vida um professor de História já ouviu de seus alunos que o conteúdo ministrado por ele nada acrescenta em sua vida, pois passado é passado e não interfere no presente ou no futuro, em outras palavras, não tem interferência prática. Este fato é endossado pelo currículo que privilegia matérias técnicas em detrimento das disciplinas que analisam o campo social e, de fato, suas implicações de fenômenos contemporâneos (CIAMPI, 2003).

Ciampi (2003) enfatiza que o desinteresse dos alunos com a disciplina vincula-se ao ensino positivista, narrativo, burocrático e repetitivo. Nota-se que o desestímulo se atrela à falta de inovação na forma de transmitir o conhecimento histórico, uma vez que, o aluno se mantém em contato com um mundo moderno que dispõe de inúmeras formas de tecnologia, por consequência, o sistema enfadonho acaba desestimulando alunos e professores. O autor ainda alerta que o conhecimento produzido diariamente por pesquisadores dentro das universidades não chega às salas de aula havendo, portanto, um atraso em recursos pedagógicos e novos métodos.

Entretanto, para uma melhor compreensão sente-se a necessidade de evidenciar que o conceito de fonte histórica, o qual na concepção positivista do século XIX privilegiava o documento escrito e oficial foi alargado a partir da contribuição revolucionária da Escola dos *Annales* e passou a abarcar, também, a cultura material, as imagens, a Literatura (SILVA; SILVA, 2009).

Chartier foi um dos expoentes da revolução historiográfica, pois em seus estudos, o historiador francês distanciava-se de uma visão oficial e marxista e esboçava um novo campo historiográfico em que as relações culturais, literárias e as diversas significações tinham um denominador comum que era a História Cultural. Atente-se que para Chartier (1990, p. 24) “a literatura representa a complexidade que o homem vive em seu meio social”.

Segundo Navarrete (2011, p. 33), “Chartier define a literatura como uma relação intrínseca entre a crítica literária e a História”. Visto que, o escritor está inserido no contexto e o historiador pode se apropriar de seus relatos em forma de prosa, poesia ou conto para construir o conhecimento histórico visando uma análise científica e imparcial da literatura.

Pensando que as narrativas, sejam históricas ou literárias, ou outras, constroem uma representação acerca da realidade, procura-se compreender a produção e a recepção dos textos, entendendo que a escrita, a linguagem e a leitura são indivisíveis e estão contidas no texto, que é uma instância intermediária entre o produtor e o receptor, articuladora da comunicação e da veiculação das representações (BORGES, 2010, p. 95).

Essa concepção de fonte histórica possibilita flexionar o seu uso como recurso didático em sala de aula, pois permite o diálogo do aluno com o passado ao desenvolver o sentido da análise histórica (CORREIA, 2013). Afirmando isso, objetivamos relatar uma experiência utilizando a literatura como instrumento de produção de saber relacionando teoria e prática histórica.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

Por anos o ensino de História no Brasil evidenciou a mecanização da aprendizagem, em outras palavras, o aprender estava intrinsecamente relacionado ao ato de decorar datas, nomes e os grandes

feitos. Contudo, as novas correntes pedagógicas em união com as vertentes históricas que surgiram durante o século XIX e XX logo questionaram a visão da História Positivista, levando, por consequência, suas análises para dentro das salas de aula possibilitando nas últimas décadas um estudo histórico mais amplo e didático (SCHMIDT, 2004).

Schmidt (2004, p.54) alerta que precisamos “entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom”, mas consegue-se através de pesquisas e descobertas. Torna-se, portanto, necessário transformar a sala de aula em um mundo onde os alunos precisam descobrir sua história, ou seja, faz-se necessário outro modelo educacional que privilegia o ensino nas suas múltiplas variações, pois “o que é desejado é que o professor deixe de ser um expositor satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa” (PIAGET, 1973. p16).

Atualmente, a sociedade vivencia e valoriza o presenteísmo, porquanto se acredita viver um presente contínuo desvinculado de qualquer passado. Portanto, é necessário do professor uma postura de conciliação entre a história e os novos sujeitos mostrando-os que são sujeitos e, principalmente, construtores diários da história. Para que isso ocorra, o professor necessita transformar sua sala de aula em um grande laboratório trocando por vezes livros por documentos, revelando a história local, história dos comuns, dos acessíveis. Em outras palavras, a História para ser encarada como importante, especial e essencial precisa ter sentido para uma determinada comunidade, mas para isso é preciso aproximação entre alunos e fontes.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas (SCHMIDT, 2004, p.57).



Nesta perspectiva, busca-se envolver o aluno em um sentimento de pertencimento e valorização da sua própria história, cultura e criação de sua identidade – conforme os Parâmetros Curriculares nacionais – PCNs (Brasil, 1997). Ainda segundo este documento torna-se prioritário que o ensino de História se pautar na construção de uma identidade nacional através das relações sociais e individuais além de permitir analisar e compreender o tempo presente e explorar criteriosamente as múltiplas relações históricas que envolvem seu passado e sua memória.

Neste aspecto, a história vincula-se diretamente com a construção da cidadania relacionando-se ao conhecimento do outro como ser histórico permitindo compreender o entrelaçamento social, a cultura, a construção moral e a realidade que estamos inseridos. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), a educação deve voltar-se para a formação ampla do sujeito buscando o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, da sociedade. Através deste processo as pessoas e o próprio processo de ensino-aprendizagem se renovam fazendo com que professor tenha como dever de ofício se adequar às novas formas de ensinar.

Para que o conhecimento seja transmitido de forma atrativa e convidativa há de ser necessário uma adaptação da forma de transmissão do saber utilizando novos métodos, linguagem e meios. Sobre estes aspectos:

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de reconstruirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem (SELVA GUIMARÃES, 2004, p. 149 – 156).

O professor exerce função primordial no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo histórico, pois tem a possibilidade de apresentar as diversas leituras dos acontecimentos que marcaram

a história revelando a estes que também são agentes construtores. Neste contexto o professor tem a função não apenas educativa, mas cidadã, uma vez que, “a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva.” (FONSECA, 2003, p. 89). Porquanto, a principal função da escola é formar indivíduos completos como Seres Humanos, relacionando-os com o presente, o meio, a sociedade e com seu passado, objetivando a cidadãos crítico-participativos.

Neste sentido o professor de História deve assumir papel central na condução do conhecimento histórico através de recursos teóricos e metodológicos próprios, pois é urgente elucidar relações histórico-sociais distantes ao mundo do aluno. Desta forma, Freire (1996) salienta a importância de trazer para a sala de aula a pesquisa e não apenas o conteúdo pronto e estigmatizado. Uma vez que, as relações históricas devem ser (re) descobertas nas salas de aula, nos laboratórios e centros de pesquisas, haja vista que, a História não é uma ciência pronta e acabada. Fato é, portanto, necessário a partir desta perspectiva romper com o paradigma de que quem faz história é o historiador.

O aluno, obviamente, dentro das suas limitações teóricas e práticas deve participar do processo de interpretação, de suposição histórica, do debate e das várias formas de produção do conhecimento histórico. O ensino no século da informação instantânea, da participação feroz não permite uma atuação passiva ou omissa. É necessário integrar o aluno no processo de descoberta e significação de atores históricos, de ações e debates.

## METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto a proposta desenvolvida segue em uma primeira etapa o conceito do estudo exploratório através de uma pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008) “é um estudo desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”. Diante das considerações teóricas, buscou-se relacioná-las com a prática do uso do poema enquanto fonte histórica no processo de ensino- aprendizagem da disciplina de História e Língua Portuguesa.

A atividade desenvolveu-se em grupos de alunos compostos de três integrantes, pertencentes a uma turma do 8º ano, do Ensino Fundamental II, da Estadual Galdino Antônio Vieira, a partir da iniciativa dos professores de História e de Língua Portuguesa. Os referidos alunos foram convidados a analisar o poema *Navio Negroiro: uma tragédia no mar (1983)*, escrito por Castro Alves, contextualizando-o com o conteúdo de Brasil Colonial, estudado em aulas anteriores, para posteriormente, através de suas percepções sobre o poema contextualizado, construir Histórias em Quadrinhos (HQ) e uma encenação baseada no teatro das sombras.

## ANÁLISE DE DADOS

Atualmente, a sociedade vivencia e valoriza o *presenteísmo*, porquanto se acredita viver um presente contínuo desvinculado de qualquer passado. Em vista disso, é necessário do professor uma postura de conciliação entre a história e os novos sujeitos mostrando-os que são sujeitos e, principalmente, construtores diários do conhecimento histórico. Para que isso ocorra torna-se necessário do docente transformar sua sala de aula em um grande laboratório trocando por vezes

livros por documentos-fontes que são acessíveis em diversos sites de domínio público como da Biblioteca Nacional e outros arquivos de competência estadual.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas (SCHMIDT, 2004, p. 57).

Nesta perspectiva, busca-se envolver o aluno em um sentimento de pertencimento e valorização da sua própria história, cultura e criação de sua identidade – conforme os Parâmetros Curriculares nacionais – PCN (BRASIL, 1997). Ainda segundo este documento torna-se prioritário que o ensino de História se pautar na construção de uma identidade nacional através das relações sociais e individuais além de permitir analisar e compreender o tempo presente e explorar criteriosamente as múltiplas relações históricas que envolvem seu passado e sua memória.

Neste aspecto a História vincula-se diretamente com a construção da cidadania relacionando-se ao conhecimento do outro como ser histórico permitindo compreender o entrelaçamento social, a cultura, a construção moral e a realidade que estamos inseridos.

A Literatura reconhecida como fonte histórica para viabilizar o processo de ensino aprendizagem da História, permitiu contextualizar o poema *Navio Negroiro: uma tragédia no mar* (1983), escrito por Castro Alves com o conteúdo de História “Brasil Colonial”. A atividade desenvolvida possibilitou relacionar muitos dos aspectos abordados no poema pelo autor com os conteúdos disponibilizados no livro didático. Isso vai de encontro ao que Silva (2010) propõe, pois “a ausência de comprometimento da Literatura com a realidade dos fatos, não exclui sua presença”.

A maior liberdade de imaginação e fantasia que proporciona a linguagem literária que evidencia Pesavento (1995) em seus estudos, contribuiu para uma maior riqueza de detalhes, despertando o interesse por parte dos alunos ao relacionarem o poema com o conteúdo, pois o interesse pela atividade prática estimula e desenvolve uma perspectiva de participação e construção de conhecimento.

Nessa abordagem dialógica (Leitão, 2007), o diálogo com o passado através da fonte possibilitou que os discentes desenvolvessem seus pontos de vista. De acordo com Teixeira (2010), o documento histórico como recurso pedagógico permite a construção de pontes entre o aluno com o passado, pois desenvolve-se o interesse pela investigação histórica oferecendo a possibilidade de o aluno fazer sua própria leitura sobre os eventos que o documento trata.

Pode-se perceber através das análises feitas pelos alunos um sentimento de reconhecimento de suas histórias através do poema, pois este enquanto expressão humana conseguiu criar uma relação intrínseca entre as condições sociais e humanas dos alunos e os personagens do poema, visto que a escola é localizada em uma área periférica, seria, portanto, quimera aos alunos uma representação de poema que elucidasse os grandes heróis e seus feitos.

Tal fato é endossado, pois a maioria dos discentes não se vê representado por estes personagens, uma vez que, o estudante muitas vezes acaba assumindo apenas ao papel de expectador do grande espetáculo histórico provido pelas grandes elites e seus respectivos interesses, portanto sem desenvolver uma análise crítica, tendo em vista não se identificar com a História que geralmente traz os discursos dos grandes homens e seus feitos. O poema, enquanto forma de Literatura carregada de emoção, provoca a identificação do aluno com os personagens contrariando as normas da História Oficial.

Através das representações históricas que o poema transpõe foi estimulado a capacidade de interpretação dos alunos. As produções verbais e as em formas de História em Quadrinhos só foram possíveis por parte dos discentes, pois houve uma interação entre o texto literário e os conteúdos propostos pelo livro didático, visto que, levamos em consideração que as poesias não são predominantes nas leituras dos adolescentes. Ademais, Correia (2013) adverte que o texto literário, como recurso do conhecimento histórico, no processo pedagógico necessita ser trabalhado em sincronia com outras fontes de conhecimento, pois se torna preciso viabilizar as análises e as interlocuções entre os saberes que proporcionam análises complexas sobre fenômenos também complexos.

Santomé (1998) destaca a importância da integração do trabalho de diferentes disciplinas, pois a desconexão e descontextualização dos saberes dificultam a criatividade e a imaginação, bem como as iniciativas dos alunos, que não entendem o sentido das partes estudadas. Nessa perspectiva, o poema trabalhado na aula de Literatura foi utilizado na aula de História, integrando os conteúdos das disciplinas, estimulando a criatividade e a iniciativa do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da ressignificação dos conceitos teórico-metodológicos acerca do que pode ser considerado documento histórico ou fonte histórica, criou-se o interesse por parte dos professores de História e de Literatura desconstruir paradigmas e aproximar o conhecimento dos discentes. A aceitação da Literatura pelos adolescentes e também enquanto recurso histórico possibilitou o seu uso como mediador e construtor de um conhecimento interdisciplinar abarcando teorias e metodologias da ciência literária quanto da ciência histórica.

A História e a Literatura, no processo de ensino-aprendizagem, viabilizaram um espaço privilegiado de produção do conhecimento pedagógico. A integração das referidas áreas do conhecimento conferiu sentido e prazer à realidade cotidiana escolar dos alunos, pois estes perceberam que estavam interagindo com e construindo conhecimento.

Diante do relato apresentado é importante destacar que alguns dos métodos utilizados durante as aulas, comprovaram as hipóteses e as teorias de pesquisa de grandes autores como: Correia (2013), Silva (2010) e Fonseca (2003) quando afirmam que os alunos aprendem fazendo, pois, as atividades demonstraram que os métodos de ensino interferem diretamente no interesse pelo conteúdo e no processo de ensino-aprendizagem.

Deve-se então ter em mente que os professores exercem um papel insubstituível no processo da transformação social, pois a formação dos educadores não se baseia apenas em técnica prontas, e nem como apenas executora de decisões alheias, mas, na formação de cidadãos com competências e habilidades na capacidade de decidir e agir. Em suma, novas técnicas de ensino tem o poder de produzir novos conhecimentos para além da teoria e da prática de ensinar, pois torna-se preciso (re)significar o ensino e colocar o aluno no papel de construtor do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Discursos e pronunciamentos: a dimensão retórica da historiografia. *In*: Pinsky, Carla Bassanezi e Luca, Tânia Regina de (Orgs). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

ALVARENGA, A. *et al.* "Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade", *In*: A. Philippi & A. Silva Neto (ed.) **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**, Editora Manole, com apoio da Capes, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORREIA, Janaína dos Santos. **O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no Estudo da escravidão negra no Brasil**. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre História e Literatura e Representação das Identidades Urbanas no Brasil (século XIX e XX). In: **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 4, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. 1ª reimp. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEITÃO, Selma. **Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo**. *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 20, n.3, p. 454-462, 2007.

SILVA, Camila Arantes. **A literatura como objeto de reflexão política: olhai os lírios do campo de Érico Veríssimo (1937)**. 2010. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

TEIXEIRA, Luciana. **História e poesia: uma discussão sobre fontes para o ensino de História**. 2010. 22 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004



# 7

*Adriana Tiago Lopes*

**MULTICULTURALISMO  
NA ESCOLA:**  
uma experiência libertadora  
na Arte-Educação Capixaba

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade descrever e analisar uma experiência educacional com temática afro-brasileira, desenvolvido na Escola Estadual Coronel Gomes de Oliveira, município de Anchieta, Espírito Santo, realizada no ano de 2019. O público-alvo consistiu, preferencialmente, na comunidade interna da instituição, sendo aberto o convite para a comunidade externa, além da realização de exposições itinerantes. A ação foi motivada pelo desejo de atender, de forma significativa, as propostas das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (Brasil, 2003; 2008), que determinaram o ensino de história da África, das culturas afro-brasileiras e indígenas no ensino básico.

Nesse íterim, foram introduzidas, por meio de discussões, temáticas relacionadas à valorização da diversidade cultural, principalmente com uso de imagens, pautadas na abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010), que contempla a apreciação, a contextualização e o fazer artístico.

Indiretamente procurou-se desconstruir preconceitos raciais impregnados nas entrelinhas do cotidiano educacional, enfatizando a identidade dos afrodescendentes na contemporaneidade, com vistas à elaboração e ao desenvolvimento de sequências didáticas voltadas à valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica, numa perspectiva intercultural, interdisciplinar.

O ensaio resulta de um conjunto de reflexões advindas da nossa experiência como docente na referida escola e busca articular temas como multiculturalismo, identidade étnica, diáspora africana, educação antirracista e decolonial, como contribuição à reflexão sobre a importância das culturas africanas e afrodescendentes na Educação Básica.

## MULTICULTURALISMO NA ESCOLA

O Brasil é um país multifacetado, com grande diversidade de manifestações multiculturais: costumes, tradições, lendas e crenças constituem o imaginário do povo brasileiro. Entretanto, as perspectivas histórico-culturais valorizadas, até pouco tempo, eram hegemonicamente eurocêntricas.

No contexto brasileiro, podemos citar a ideia de uma “democracia racial” que alçou o mestiço como grande representante da identidade nacional, a exemplo da obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*. A obra trouxe consigo uma ideia de convivência pacífica entre as raças, mito que se distanciava da realidade nacional (SCHWARCZ, 1999). Paralelamente, esse mesmo mito da cultura mestiça (nacional) retardou a discussão sobre o multiculturalismo no sistema educacional brasileiro.

Nessa seara, as políticas educacionais estavam inclinadas para a orientação “monocultural”, que privilegiavam homens, brancos, heterossexuais, cristãos e favorecidos financeiramente.

Portanto, a abordagem multicultural no contexto da educação brasileira é uma questão de justiça social, baseada nos direitos humanos e articulada à práxis educativa. Dessa forma, a escola assume um “posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos” (CANDAU, 2002).

O multiculturalismo é o respeito às diferenças e individualidades de cada um, é o resultado da mistura de raças — negra, branca, indígena; é a luta pela minoria; enfim, é o respeito pelos costumes, valores, pelo modo de vida. Portanto, é um princípio que defende a necessidade de se ir além das atitudes de tolerância entre diferentes culturas num mesmo território ou nação.

Uma abordagem multicultural na escola está para além de um movimento social em defesa das lutas dos grupos culturais, das minorias, dos negros, pois insere uma abordagem curricular contrária a toda forma de preconceito e discriminação no espaço escolar, preparando os indivíduos para assumir uma consciência cidadã voltada para uma coexistência harmoniosa.

Com o advento das propostas das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (Brasil, 2003; 2008) e a demanda por discussões acerca da valorização da cultura afro-brasileira, enxergamos uma oportunidade de empreender uma ação educativa que unisse o multiculturalismo, com uma educação libertadora, na qual os próprios alunos teceram suas trilhas de conhecimentos, estando livres para demonstrar suas visões pessoais, enfatizando o diálogo, a discussão, a comunicação, respeitando seu conhecimento, seu contexto social e sua bagagem cultural.

Diante do exposto, sem pretensão de exaustão, é importante apresentar algumas reflexões sobre a noção de identidade, observadas a partir de distintas e variadas concepções nas ciências sociais, à luz de autores importantíssimos para a compreensão do conceito nesse tempo presente –em que as narrativas modernas passam por uma crise e buscam identificações e legitimação dos processos sociais, sobretudo quanto à visibilidade do movimento “Black Lives Matter”<sup>1</sup> nas redes sociais que, de uma forma ou de outra, implica em um processo de redefinição da identidade dos afro-descendentes. Tal abordagem é, a nosso ver, necessária para a construção de um quadro interpretativo próprio.

1 O movimento de 2013, foi criado por: Alicia Garza, Patrisse Cullors, e Opal Tometi, ativistas norte-americanas. Hoje, possui alcance global cujo lema é “erradicar a supremacia branca e construir poder local para intervir na violência infligida às comunidades negras” pelo Estado e pela polícia. Após a morte de George Floyd, por um policial de Mineápolis, nos Estados Unidos, surgiu uma onda de protestos nos Estados Unidos, dando origem a hashtag #BlackLivesMatter (Vidas Negras Importam, em tradução livre) as manifestações ganharam as ruas e as redes sociais. Famosos e anônimos, de todo o mundo, têm usado o termo, como forma de apoio ao movimento antirracista e para cobrar das autoridades que resguardem vidas negras; com reflexos, bem marcantes também no Brasil.

## IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL.

Viver em comunidade, buscar identificações apropriadas que possam conferir sentimento de pertença a um determinado grupo étnico, cultural, religioso, emergem dos processos interativos que os indivíduos experimentam na sua realidade cotidiana, feita de trocas reais e simbólicas (MAALOUF, 1998).

Identidade é a relação entre o conjunto de entendimentos que uma pessoa possui sobre si mesma e sobre o que lhe é significativo. As fontes de significado são construídas socialmente. Concentrando as atenções no processo de construção das identidades vemos que o sentimento de pertença a um povo, a uma cultura, nacionalidade, religião, grupo, ou a outra forma tem relação com o outro. Portanto, a identidade é relacional. Todo ser social interage e é interdependente de outros seres sociais, como nos aponta Stuart Hall (2011).

A representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra (HALL, 1997).

Os grupos sociais e suas representações circulam produzindo sentidos e conseqüências. No entanto, certas representações ganham maior visibilidade e passam a ser consideradas como expressão da realidade social (LOURO, 2000). No Brasil, as representações que prevalecem são construídas por narrativas hegemônicas, capazes de representar um grupo social em detrimento de outros. Nessa seara, podemos apontar a visão eurocêntrica como “superior”, destacando como norma padrão o homem, branco, heterossexual, cristão. Os indivíduos que não correspondem a esse padrão são vistos como desviantes, abjetos, e excluídos socialmente (BUTLER, 2000).

O discurso sobre a “identidade nacional brasileira” iniciou-se na primeira metade do século XX, influenciada pelas teorias raciais europeias e norte-americanas. Nesse momento, o Brasil deixa de ser colônia para se constituir nação. A supressão do sistema escravocrata, em 1888, coloca aos pensadores do país uma questão fundamental: a construção de uma nação e de uma “identidade nacional”. Esta construção apresentava-se como um desafio frente à nova categoria de “cidadãos” que surgia: os ex-escravos.<sup>2</sup>

A nova sociedade que emergia, considerava o negro como símbolo de atraso e degradação do Brasil. A solução para esse “impasse” se dava na proposta eugenista<sup>3</sup>. Seu principal objetivo era o branqueamento nacional – na sua forma biológica, através da miscigenação, somado ao estabelecimento de uma cultura unificada, através da hegemonia cultural em conformidade com os padrões civilizatórios provenientes da Europa. Em suma, havia uma tentativa de unificar diferentes identidades, buscando a homogeneidade da miscigenação e da assimilação cultural – absorvida pelo segmento étnico-racial socialmente dominante, ou seja, branco.

Esse ideário de branqueamento físico e cultural do povo brasileiro foi abandonado em meados do século XX, porém, acabou por ser internalizado pela população brasileira, com repercussões na contemporaneidade, sobretudo quanto ao desejo de muitos mestiços no ingresso da identidade branca, considerada, historicamente, superior. Essa condição acabou por atuar de forma negativa na construção de

2 De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a categoria “negros” é constituída pela soma de pretos e pardos no país.

3 Os higienistas, sustentavam a ideia de acabar com a degeneração moral e racial da população. Alguns estudiosos defendiam a existência de indivíduos fortes, sadios, virtuosos; já outros, os principais causadores dos males do mundo eram os fracos, portadores de doenças mentais, imorais, criminosos e preguiçosos. A primeira tese sobre eugenia foi defendida na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1914, com autoria de Alexandre Tepedino (1914), utilizando o termo Eugenia, com objetivo de sistematizar os principais pontos da teoria de Galton, e no dia 15 de janeiro de 1918, na Santa Casa da Misericórdia, foi fundada a Sociedade Eugênica de São Paulo (KEHL, 1958).

uma identidade política mobilizadora em defesa da cidadania plena da população negra, causando sua marginalização e exclusão, das esferas mais importantes da vida social.

É importante ressaltar que a noção de “identidade negra”, deve ser escrita entre aspas, por se reconhecer que não é fixa, una, imutável, mas uma identidade em processo, conceito que encontra respaldo na teoria de Hall, que entende as identidades culturais na pós-modernidade como fragmentadas em função do processo de globalização que deslocou as estruturas e processos centrais das sociedades modernas, ou seja, estas são movidas por mudanças, sendo quase impossível afirmar que alguém possui uma identidade fixa, visto que todos sofrem, no decorrer da vida, por uma identificação passível de mudança e transformação. Para Hall, toda identidade é móvel e, justamente por isso, ele sugere a utilização da expressão identificação para o entendimento das representações que constroem e modificam as culturas, os sujeitos e os espaços (HALL, 2006, p. 39).

Na perspectiva deste trabalho, a “identidade negra” está compreendida como pertencente ao grupo social negro, levando em consideração sua história e cultura, com o objetivo primordial de mobilizar esta identidade para fins políticos. De acordo com Munanga:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.” (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Ainda de acordo com Munanga, a construção da “identidade negra” sofre duros enfrentamentos, sobretudo pelo fato dos negros pertencerem a um grupo social prejudicado devido às perversas con-

seqüências do racismo. Essa população é marcada por estigmas que impactam todas as esferas de sua vida social: trabalho, educação, habitação, representatividade, entre outras. “O negro era o componente da raça inferior. Na tríade da mestiçagem, o português, apesar de demonstrar que já era mestiço, não deixa de ser a raça superior, aristrocrática” (MUNANGA, 2008, p. 56).

Dessa forma, o racismo, por criar fronteiras simbólicas rígidas, dificulta o diálogo entre os diferentes grupos, uma vez que estabelece um dualismo entre a identidade do que é “ser negro” contraposta ao que é “ser branco”, baseada em estereótipos negativos e positivos – atribuindo ao negro a essência de inferioridade e maldade (MEMMI, 1977, p. 81). Esse discurso é construído na tentativa de reduzir o negro a uma cor, levando-o a enxergar-se com elementos fornecido por um outro, o branco e não por ele mesmo (FANON, 2008, p. 104).

Elaborei, abaixo do esquema corporal, um esquema histórico-social. Os elementos que utilizei não me foram fornecidos pelos resíduos de sensações e percepções de ordem sobretudo tátil, espacial, cenestésica e visual, mas pelo outro, o branco, que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos (FANON, 2008, p. 105).

O corpo negro foi estigmatizado, com características fenotípicas acentuadas, cuja rede de significações foi formulada culturalmente (NOGUEIRA, 1998, p. 46), oferece elementos que permitem analisar de acordo com a necessidade de se estabelecer um modelo do que é desejável. A partir desse modelo é que se constituiu socialmente sobre o “corpo negro” o repertório do execrável, ou seja, do inaceitável, ao mesmo tempo que se investiu a representação do “corpo branco” relacionando-o a atributos morais e intelectuais tidos como puros, belos e sagrados. Assim rotulado socialmente, o corpo negro é inscrito como marca de identidade. Nessa perspectiva, como nos alerta Stuart Hall “negro” é transformado em uma categoria de essência. (HALL, 2003, p.345). O significante “negro”, assim como o “corpo negro”, é



racializado, desconsiderando-se a memória histórica, a diversidade, o contexto social e cultural.

Somos tentados a exibir o significante “negro” como um dispositivo que pode agregar a todos negros e negras, policiando as fronteiras políticas, simbólicas e posicionais como se fossem genéticas. [...] “Negro” não é uma categoria de essência numa direção à homogeneidade, existe um conjunto de diferenças históricas e experiências que devem ser consideradas e que localizam, situam e posicionam o povo negro (HALL, 2003, p.345).

No Brasil, ainda persiste o mito de democracia racial, ocultando tensões raciais e criando a ilusão de inclusão, silenciando vozes que denunciam a violência real e simbólica, construindo, de muitas formas, tanto lugares de privilégio quanto de exclusão e discriminação. As humilhações sociais cotidianas, acabam por formar uma identidade negra ambígua e fragmentada. O ideal do branqueamento conduz alguns negros ao paradoxo instalado em sua subjetividade – a desejar tudo aquilo que representa a sua negação, ou seja, a branca.

“Ser branco” tanto quanto “ser negro”, para além da tonalidade que reveste o corpo dos seres humanos, representam “valores”, significados. Para além do branco está a brancura, e tudo quanto essa condição de branco “simbolicamente” representa para o negro (NOGUEIRA, 1998, p 116).

O processo de alienação histórica dos negros brasileiros diante de si próprios é evidente, sobretudo, nas manifestações de ódio com relação ao seu corpo e à sua condição, enveredando-se em um processo de autodestruição que se inicia pelo “apagamento” de marcas físicas (branqueamento físico, mutilações, entre outros) e psíquicas (negação de sua condição física de negro). Numa espécie de “identidade rotulada” (MELUCCI, 2000) que se estabelece mediante a anulação da “capacidade autônoma de identificação, produzindo uma internalização do estigma [...] imposto socialmente” (MELUCCI, 2000).

Esse estigma impede que o sentimento de pertença seja desenvolvido, além de dificultar a construção de uma autoestima baseada numa identidade racial positiva. A identidade do “ser negro” é definida pela forma como o grupo étnico-racial negro foi e é representado socialmente. Porém, como já firmado anteriormente, as identidades não são fixas, podem ser reconstruídas e ressignificadas individualmente ou em grupos, modificando a forma como os indivíduos se percebem ou se conceituam, e a educação pode ter um papel decisivo nessa mudança de paradigma.

## A ESCOLA E A IDENTIDADE NEGRA

O espaço escolar é o local de socialização, discussão e esclarecimentos que pauta o processo de construção das identidades do jovem estudante. Essa construção permeia todo o processo educativo, com ocorrências relacionadas a manifestações de conflito, racismo, segregação dos jovens e negações de identidades.

A escola é, sem dúvidas, um ambiente rico de aprendizagens em vários aspectos e, por vezes, apresenta-se como espaço de conflitos e exclusões, naturalizadas em seu cotidiano pelas práticas sociais. Assim, os estereótipos ou até mesmo representações da identidade negra podem influenciar no desenvolvimento pessoal, social e educacional dos jovens (GUIRADO, 1998).

Acreditamos que as múltiplas identidades precisam ser compreendidas e significadas também no cotidiano escolar. Diante do multiculturalismo, surgem os questionamentos de como os jovens estudantes constroem suas identidades negras nos espaços escolares? Como a educação contribui para reconhecimento da cultura e valores negros na sociedade atual?

Os meios de comunicação reproduzem, na maioria das vezes, o modelo eurocêntrico de estética. A tendência da branquitude é reforçada como ideal e padrão de beleza em jornais, revistas, tv, etc. Por vezes o cotidiano escolar acaba por replicar esse discurso nas relações interpessoais, desqualificando traços físicos e identidade do aluno negro

“[...] a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram, sistematicamente, privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo” (SCHUCMAN, 2015, p. 84).

Combater o mal social enraizado pelo racismo e preconceito é um dos papéis fundamentais das instituições de ensino. Esse processo pode ser iniciado com propostas simples e discussões no ambiente escolar que permitam ao jovem educando reflexões pautadas no respeito à diferença, fator decisivo para a conquista de relações mais humanas no interior da escola.

“A escola, como espaço sociocultural pleno de contradições, como quaisquer outros espaços, abriga, em seu interior, relações entre crianças, que tanto podem reforçar como questionar as práticas discriminatórias vigentes nela” (CRUZ, 2014, p. 160).

Para além das discussões teóricas, é importante também desenvolver mecanismos de gestão e convivência que contemplem ações combativas ao racismo, sobretudo no suporte institucional às vítimas de atitudes discriminatórias, na busca inalcançável pela defesa de seus direitos e na legitimação do tratamento igualitário. Nesse contexto, os profissionais da educação, tem a responsabilidade de proporcionar experiências de aprendizagem marcadas não pela indiferença e negligência, mas pela convivência dialogada e amistosa no ambiente escolar.

O Estado brasileiro propõe a educação para o resgate dos valores da cultura afro-brasileira, oficialmente sob as leis 10.639/03 e 11.645/08, na busca de uma nação capaz de orgulhar-se de suas ori-

gens étnicas. Superar atitudes desproporcionais que diminuem a cultura de matriz africana, garantir o respeito e a valorização da identidade do aluno negro deve ser parte do cotidiano das escolas, trabalhada na forma de conteúdos curriculares que sejam capazes de superar a ideologia de superioridade eurocêntrica.

Desempenhar um papel ativo na busca por essa superação, torna o cidadão afro-brasileiro protagonista nesse processo de mudança e contestação, contribuindo para desmistificar estereótipos que prejudicam relações genuínas na vida em sociedade. Na escola, quando exaltados os valores éticos e humanitários, a partir de práticas pedagógicas específicas, estabelece-se uma tendência a lidar melhor com diferenças fenotípicas, descartando julgamentos de ordem moral pautados sob a cor da pele, principalmente.

“ [...] existe um silenciamento de certas vozes, enquanto outras são mais orquestradas. Embora todos os grupos se afastem de suas fantasias indesejadas, em tempos de crise, a criação de tais fantasias se desenvolve dentro de um clima ideológico em que certas práticas e pensamentos, e não outros, são considerados aceitáveis” (JOFFE, 1998, p. 125).

A prática de uma educação empoderada está além das questões políticas. É uma tentativa de dar voz a sujeitos inquietos com a opressão, causando uma ruptura com as ideologias dominantes, racistas e preconceituosas de uma sociedade que segrega as minorias e, ao mesmo tempo, privilegia o status quo. Se há pesquisas que estabelecem consequências sociais pautadas nas diferenças fenotípicas entre brancos e negros, há também aquelas que reiteram a contribuição das imagens veiculadas na mídia em geral para a construção da identidade negra positiva, inclusive entre as crianças” (DIAS, 2008, p. 199). Foi essa busca por imagens positivas que nos impulsionou com o trabalho pedagógico sustentado na disciplina de Arte, o qual analisaremos a seguir.

## A IMAGEM DO NEGRO NA ARTE E NA ESCOLA.

Diante do exposto, compreendemos que as ações pedagógicas desenvolvidas na escola Estadual Coronel Gomes de Oliveira- Anchieta (ES), sobre a imagem do negro foi fundamental para o desenvolvimento de atitudes compatíveis com ações afirmativas de valorização da identidade negra, sobretudo porque trouxe à tona discussões pautadas nas relações raciais, disponibilizando espaço diferenciado para o confronto de estereótipos que precisam ser questionados na convivência e cotidiano dos educandos

“[...] as problematizações sobre identidades se articulam com a luta por políticas específicas de redução das desigualdades para a população negra, tais como os debates e intervenções no campo das políticas de ação afirmativa, a inclusão de temáticas relacionadas à história e cultura de base africana nos currículos escolares” (LIMA, 2008, p. 2008).

A proposta de trabalho foi pautada em discussões (roda de conversa) acentuadas nas percepções dos discentes acerca de como a imagem do negro é difundida em nossa sociedade e ao longo da História da Arte. E, posteriormente, os educandos deveriam produzir novas obras, desconstruindo as produções analisadas. Portanto, eles fizeram leituras de imagens, houve a contextualização histórica a respeito do preconceito que ainda insiste em permanecer em nossa sociedade e, por fim, o fazer artístico, com as produções de obras de autoria dos próprios estudantes – Abordagem Triangular (BARBOSA,2010).

A abordagem Triangular não é uma metodologia engessada, sugere uma liberdade na busca por um conhecimento crítico reflexível no processo de ensino [...], ajustando-se ao contexto em que se encontra (MACHADO, 20010, p.79). É também uma abordagem dialógica, pois abre caminhos para o professor na sua prática docente. Ele pode fazer suas escolhas metodológicas, é permitido mudanças e adequações.

Não é necessário seguir um passo a passo. Para Barbosa " (...) refere-se à uma abordagem eclética. Requer transformações enfatizando o contexto" (BARBOSA, 2010, p. 10).

Para Novaes (2005), a Abordagem Triangular apresenta a importância de pensar, questionar o que é a imagem (em nosso caso, a imagem do negro), e seu uso no cotidiano da história da arte e da cultura na sala de aula. É necessário empreender uma leitura crítica da produção da imagem das coisas e de nós mesmos. Não depende só do sujeito a maneira como se vê uma imagem. É necessário também interpretá-la, pois, visivelmente, pode guardar leituras invisíveis, reveladas a cada deslocamento que se faz.

Uma leitura significativa do mundo artístico pode ocorrer a partir do contexto em que se vive. Não como uma regra, com foco apenas no ensino cotidiano do aluno, mas é interessante contribuir para que eles consigam fazer uma leitura crítica e contextualizar a imagem multicultural, podendo identificar e não apenas apreciar, mas também comentar a beleza das imagens e seus usos em uma sociedade em desenvolvimento sociocultural cumprindo o papel político de transformação social partindo do pressuposto das imagens artística (DEWEY E FREIRE, 2011).

A Arte, quando encarada como expressão de uma cultura, ou de uma civilização, tem o poder de desnudar os conceitos e a visão de mundo de seu próprio tempo, espaço e sociedade em que foi pensada e elaborada a partir de um ponto de referência, seja ele espacial, temporal, social, econômico, cultural ou religioso. É através da obra que o espectador pode realizar a leitura de um povo, uma sociedade, uma época, e de valores de uma determinada cultura e de uma concepção de mundo. Pois, enquanto elemento de reflexão, a Arte tem a capacidade de desnudar a concepção de mundo do artista e também do espectador que a contempla, pois elas são diferentes.

Utilizamo-nos, justamente desse poder de ultrapassar a técnica, perpassando todo um conjunto de signos e significados culturais sobre a figura do homem e da mulher negra, para a desconstrução das mensagens de superioridade eurocêntrica.

Nosso objetivo foi contribuir com uma formação humanizada e crítica dos estudantes, de tal forma que as representações pejorativas e depreciativas sobre a estética do negro pudessem ser questionadas. Entretanto, é importante frisar que a proposta educativa não se ocupava de discutir a estética corporal com a função única de beleza, mas de estabelecer uma aprendizagem significativa e emancipatória, que assegurasse formas alternativas de expressão corporal, vislumbrando possíveis rupturas e resistências.

As atividades possibilitaram um contato diferente com a identidade negra, a partir de uma abordagem lúdica e colaborativa, despertando interesses e diálogos construtivos no ambiente escolar e até fora deste, as obras puderam ser expostas na Câmara Municipal da cidade e num evento cultural-esportivo em outro município. Aqui, a cultura afro-brasileira, sob uma perspectiva multicultural, foi apresentada como potência para uma vida livre e afetada positivamente no encontro com o outro. Os trabalhos apresentaram empatia e alteridade em contraponto à intolerância e rivalidade.

A seguir, apresentamos o passo a passo do desenvolvimento das atividades:

1º momento: Pesquisas sobre a situação da identidade negra no Brasil, a partir de imagens (apreciação estética).

2º Momento: Socialização das imagens e discussões (Mesa redonda) acerca das percepções dos educandos e suas conclusões, além de sugestões, para que a situação de inferioridade do negro pudesse ser vencida/superada. (Contextualização Histórica).

3º Momento: as salas foram divididas em grupos, e cada grupo deveria empreender uma composição visual, utilizando telas, que dessem conta de toda a riqueza do universo afro-brasileiro, fugindo dos estereótipos que identificados anteriormente. Cada série ficou responsável por um subtema: religiosidade, racismo, patrimônios, personalidades, dança e música. As técnicas empregadas puderam ser diversas: tinta óleo, tinta de tecido, carvão, giz pastel, tinta guache, colagens, etc. De acordo com as preferências. Além disso, as telas poderiam ser produzidas a partir de material reciclado. (Fazer Artístico)

4º Momento: produção de cavalete, suportes para as telas, a partir de material reciclado ou alternativo, para que a exposição itinerante fosse possível. Houve também uma preocupação com a questão financeira. Utilizar material reciclado possibilita uma maior participação dos alunos, já que as condições econômicas destes são, em sua maioria, precária.

5º momento: exposição das telas no interior da escola (culminância)

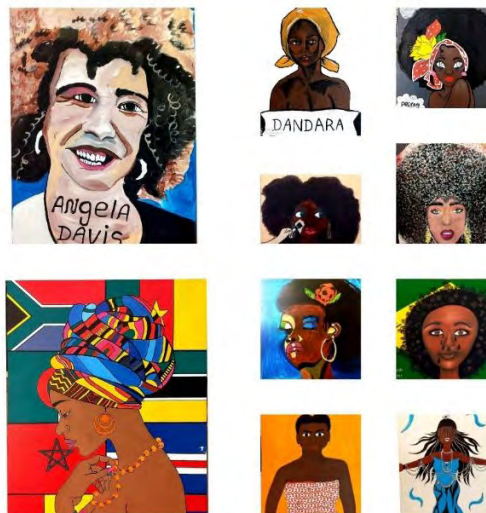
6º momento: Conversa com os alunos acerca de suas interpretações pessoais sobre as obras (entrevistas com os alunos/artistas).

7º Momento: Exposição das telas fora da escola: Câmara Municipal de Anchieta e Jogos na Rede (Guarapari) - (Exposição itinerante, fora do espaço escolar).

Com a finalização do processo educativo percebemos que as produções expressaram singularidades poéticas, com trabalhos artísticos carregados de sensibilidade e emoção, mas também de senso crítico e a vontade de contribuir para que a identidade negra encontre apoio no “empoderamento” das características fenotípicas, conforme podemos observar nas imagens que seguem.

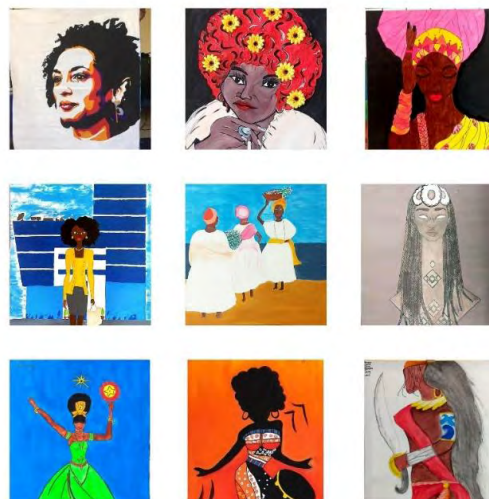


Figura 1 - Mulheres. Foto da autora. Produzida em 20 nov. 2019.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2 - Mulheres 2. Foto da autora. Produzida em 20 nov. 2019.



Fonte: Acervo pessoal.

A maior parte das obras produzidas pelos alunos retratou a mulher negra, como podemos observar nas figuras acima. Alguns retratam a imponência do cabelo da mulher negra, marca da feminilidade, da beleza. Colocado como objeto de destaque, em algumas produções, com o emprego de movimento e utilização da luz nas técnicas utilizadas. Acreditamos que tal escolha tenha surgido por influência da internet, espaço importante como atual veículo de resistência aos padrões de belezas definidos na mídia, exaltando as características e fugindo do ideal de branqueamento.

A escolha por retratar e enfatizar as características fenotípicas, revela a vontade de destacar o empoderamento feminino, expressão tão utilizada nos dias de hoje, incentivando a autoestima e tornando-se inspiração para outras mulheres.

Podemos notar que “cor e cabelo estão intimamente ligados à estética e à feminilidade, e, no olhar de uma masculinidade racista, que ainda é hegemônica, o padrão deve ser o da mulher branca” (CRUZ, 2014, p. 165). A atitude expressa aqui é a de superar as marcas do sexismo e do racismo na construção social do que é ser menina e negra.

É importante destacar que a análise empreendida aqui é superficial. A riqueza de detalhes nas obras geram infinitas possibilidades de discussão no mundo acadêmico, com a abordagem de conceitos como raça, gênero, sexismo, etc., Entretanto, deixaremos a exploração destes para outro trabalho, buscando fugir de um debate cansativo e arrastado, no qual nosso texto poderia se transformar.

Sobre a forma como os alunos retrataram os homens negros, percebemos que houve uma escolha por destacar figuras importantes da história brasileira, de maneira positiva, como Gilberto Gil, Pelé e Zumbi dos Palmares, elevando-os como ícones de inspiração. Mas, também houve uma preocupação em retratar o homem negro marginalizado da sociedade. Uma problemática bastante relevante no Brasil, visto que os negros perfazem 51,2 % da população brasileira (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2009); entre a população carcerária,

esse número é maior: 61,7% são pretos ou pardos. (INFOPEN, 2014). Além disso, muitos estudos demonstram que esse grupo é percentualmente pouco retratado nos meios de comunicação (Araújo, 2004; Guimarães & Pinto, 2006). Apesar de que, nos últimos anos, tem havido mudanças nesta proporção, entretanto, os papéis associados às minorias raciais permanece, impregnados de estigmas sociais (Barbosa, 2004; Carvalho, 2003; Oliveira Filho, 2002; Rodrigues, 2001).

A mídia desvaloriza o homem negro, abordando novas estratégias de estigmatização, por vezes mais sutis e complexas. Tais formas de discriminação têm sido denominadas tanto de novo racismo como de racismo à brasileira (Wieviorka, 2000, citado por Da Silva & Rosemberg, 2008:99). Nessa seara, muitos estudiosos apontam que as mensagens na mídia refletem o racismo que está entranhado na sociedade brasileira (Araújo, 2004; Carone, 2003; Carvalho, 2003; Rodrigues, 2001).

Figura 3 - O Homem afro. Foto da autora. Produzida em 20 nov. 2019.



Fonte: Acervo pessoal.

As mensagens da mídia possuem impacto social, cultural e psicológico, sobretudo, porque os sistemas simbólicos podem trazer, nas entrelinhas, as ideologias dos grupos dominantes, contribuindo para reproduzir e legitimar relações de dominação e de exclusão social (Heck, 1996; Roso e col., 2002; Thompson, 2001). Tais discursos impactam a sociedade como um todo, influenciando na construção e reafirmação das identidades individuais e oferecendo modelos de comportamento a serem seguidos (Kellner, 2001). Esses retratos negativos podem prejudicar a autoestima e a autoimagem de grupos discriminados (DUCKITT 1992), afetando a compreensão que eles têm de si mesmos, e também influenciar a imagem que outros grupos fazem deles (Stam, 1997; Taylor & Stern, 1997).

Na contramão dessa tendência, a escola deve ser utilizada como espaço para a desconstrução dessa realidade, empreendendo debates numa perspectiva decolonial e não eurocêntrica. O que requer uma reconfiguração dos conteúdos e práticas, bem como do aparato conceitual que orienta esse novo desenho curricular, marcado pela valorização da diversidade e do combate ao preconceito racial e epistêmico.

As obras, produzidas pelos alunos, de uma maneira geral, também demonstraram o quanto ainda precisamos evoluir, enquanto espaço escolar, para oportunizar a construção de múltiplas identidades. (OLIVEIRA, 2016). A diversidade cultural brasileira também está refletida em nossos muros. Precisamos adotar atitudes e medidas que preparem os discentes para o reconhecimento dos valores, costumes e contribuições da cultura negra na formação do país em um constante processo de construção da identidade negra.

A escola é um lugar privilegiado no complexo devir da construção de identidades. Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino – professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis – constroem diferentes identidades ao longo de sua história de

vida, e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso. Nesse sentido, o reforço de estereótipos e representações negativas do que é ser mulher e ser negro/a marca as trajetórias escolares dos sujeitos que desenvolvem diferentes estratégias para lidar com o preconceito, o racismo e o sexismo. É na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos, e é neste território, para além da família, que as identidades de gênero e raça são também construídas (BASTOS, 2015 p 616).

A escola oportuniza a construção dinâmica da identidade, pois possui padrões de identificação e de atuação entre os indivíduos, sendo esta resultante de sua vida pessoal, da sua história psicossocial, bem como do contexto histórico que vivenciou. (SOUZA E GOMES, 2017)

A escola tem como função oportunizar à criança a expansão de suas experiências, proporcionando ao aluno aprofundar o seu processo de aquisição de conhecimentos, não esquecendo, do respeito às questões culturais que cada um traz, a partir da qual se constrói a identidade dos alunos, tendo a atenção necessária no resgate de suas origens e história, respeitando os direitos humanos, e promovendo a convivência com o diferente (SEVERINO, 2010, P 20).

A construção da identidade negra precisa ser pauta do cotidiano escolar, sendo discutida, valorizada e reconhecida como parte do processo que confronta com a realidade da nossa sociedade, enfrentando o racismo e o preconceito. A instituição escolar é um espaço social no qual os adolescentes compartilham significados, referências, representações e outras práticas identitárias presentes nas sociedades. (CARVALHO, 2012).

Nossa experiência com a temática multicultural demonstrou que é necessário colocarmos em prática uma educação antirracista, despertando nos alunos a consciência de que vivemos em uma sociedade racista, na qual as relações entre as pessoas são pautadas também a partir do lugar social e racial que elas ocupam. A escola deve se ocupar em preparar indivíduos que se posicionem contra esse sistema. Para tal

conquista é necessário transcender o currículo, focar nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas, nas posturas que permeiam o cotidiano escolar.

Percebemos que projetos dessa natureza exaltam as características culturais e de representatividade, além de apresentar a diversidade como um valor para toda a comunidade escolar. Incentivando a construção de uma autoestima, principalmente a do educando negro, a partir de símbolos de resistência, conhecidos ou anônimos.

Acreditamos que através de uma boa educação é possível quebrar o preconceito racial contra os negros e deixá-los ser eles mesmos, expondo suas culturas, religiões, usando de seus direitos como todo cidadão brasileiro, onde estiver, pois são livres, não importando a cor da pele (CARVALHO, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções culturais dos estudantes enfatizaram uma inclinação muito importante de reavaliação das relações entre os grupos de identidade. No geral, percebemos que os alunos refletiram as pautas defendidas pelo movimento negro, sobretudo acerca da construção de identidades negras pautadas em aspectos positivos.

O projeto permitiu a observância de uma multiplicidade de identidades e modos de ser, negros/as, brancos/as, indígenas, mulheres, homens pertencem a uma sociedade miscigenada, fugindo às políticas educacionais com orientação monocultural, que privilegiam homens, brancos, heterossexuais, cristãos e favorecidos financeiramente.

Proporcionar abordagens multiculturais nas escolas é uma questão de justiça social, pautada nos direitos humanos e que devem ser constantemente articuladas às práxis educativas.

Discutir o multiculturalismo na escola possibilita a construção de “posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos” (CANDAU, 2008).

Uma escola multicultural é capaz de ultrapassar o hibridismo da diferença, esse tipo de abordagem curricular é contrária a toda forma de preconceito e discriminação dentro do espaço escolar. Quando há uma coexistência de várias culturas, é possível concretizar o respeito estabelecendo-se atitudes de tolerância entre os indivíduos que habitam um mesmo Estado.

Esse também seria um exemplo de práxis pedagógica libertadora, pois não houve uma transmissão de conteúdos educativos fora do contexto social do educando. Aqui, a aprendizagem teve uma configuração centrada no aluno, enfatizando o diálogo, a discussão, a comunicação, respeitando o conhecimento do aluno e sua capacidade para assumir a sua própria aprendizagem.

Nessa relação dialógica foi possível conhecer o aluno, seu contexto social, sua bagagem cultural, e, numa tríade educando-educador-meio social, construiu-se o diálogo, buscando reinterpretá-lo e recriá-lo, a partir do ponto de vista do próprio aluno.

Nesse contexto, abordando o multiculturalismo identitário junto com uma prática pedagógica libertadora - considerando que professor e alunos são sujeitos de uma relação recíproca de aprendizagem-torna-se possível diminuir as distâncias e as diferenças observadas dentro do ambiente escolar e, esperamos, contribuir para que essas distâncias sejam ultrapassadas também no âmbito das relações sociais dos futuros cidadãos.

## REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana; RAMUSKI, Carmen Lídia. **Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro**. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 10, n. 19, p. 57-73, jan. 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2010000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 jun. 2021.

ALCANFOR, Lucilene Rezende; BASSO, Jorge Garcia. **Infância, identidade étnica e conhecimentos de matriz africana na escola**. Rev. Educação & Realidade [online]. 2019, v. 44, n. 2 [Acessado 10 Junho 2021], e88363. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623688363>>. Epub 10 Jul 2019. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623688363>.

ARAÚJO, Joel Z. (2004). **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira** (2ª ed.). São Paulo: Senac.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010

BARBOSA, Luciene C. (2004). **As situações de racismo e branquitude representadas na telenovela “Da Cor do Pecado”** [CD-ROM]. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 27. São Paulo: Intercom

BASTOS, P. C. **“Eu nasci branquinha”**: construção da identidade negra no espaço escolar. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015.

BANDURA, Albert. (1971). **Psychological modeling: conflicting theories**. Chicago: Aldine Atherton.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 155.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.



BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Relatório Infopen**. DF, 2014. Disponível em: < <https://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf> >. Acesso em: 10 jun.2021.

CARVALHO, Mauro. **A construção das identidades no espaço escolar**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 20, n.1, p.209-227, jan./jun.2012

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008a.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença: relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: CNPq/Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008b

Cf. NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

CRUZ, T. M. **Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças**. Educação Revista, v. 30, n. 1, p. 157-188, 2014.

DEWEY, John. A arte como experiência. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins, 2010.

DIAS, L. R. **Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil**. In: CARVALHO, M.; PINTO, R. P. (Orgs.). Mulheres e Desigualdades de Gênero, São Paulo: Contexto, 2008, v.1, p. 191-207

DUCKITT, John. (1992). **The social psychology of prejudice**. New York: Praeger Press.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0103.pdf> >. Acesso em: 11 de dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Impresso em 2010.

GERBNER, George, Gross, Larry P., & Melody, William H. (1973). **Communications technology and social policy: understanding the new "cultural revolution"**. New York: Interscience Publication.

GUIRADO, Marlene. *Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis. In: Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas [S.l. s.n.]*, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, Stuart. **The Work of Representation**. In: \_\_\_\_\_. Representation, Cultural Representations and Signifying Practices. Londres/Nova Deli: Thousands Oaks/Sage, 1997, p. 61

HECK, Marina C. (1996). **The ideological dimension of media messages**. Em Hall, Stuart, Hobson, Dorothy, & Lowe, Andrew. (Eds.), *Culture, media, language* (pp. 122-127). London: Routledge.

JOFFE, H. *Degradação, desejo e o "outro"*. In: ARRUDA, A. (org.), Representando alteridade. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 109-148.

KEHL, Renato. *Conduta – Conceitos e preceitos éticos para jovens e adultos de ambos os sexos*. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1958

KRAMER, Sonia. **A Infância e sua Singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanette; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. São Paulo: EDUSC, 2001

LIMA, M. B. **Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica**. Revista Fórum Identidades, v. 3, p. 33-46, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: \_\_\_\_\_. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAALOUF, Amin. **Les Identités Meurtrières**. Paris, Bernard Grasset, 1998.

MACHADO, Regina. **Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular**. In: BARBOSA, Ana Mae Barbosa; CUNHA, Fernanda (Org.). Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p 64-79.

MEMMI, Alberto. **Retrato do colonizador precedido pelo retrato do colonizado**. Trad. Ronald Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 81.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo, Editora Unisinos, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Série Princípios, v. 40. São Paulo: Ática, 1996.

MUNANGA, K. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN, v. 4, p. 6-14, 2012.

NOGUEIRA, Izildinha Beatriz. **Significações do corpo negro**. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998, p. 46

NOVAES, J. (2005). **Ser mulher, ser feia, ser excluída**. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

OLIVEIRA, M. J. C. Construção da identidade do aluno negro no âmbito escolar. 2016. In: X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental; VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”. Disponível em: <<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/326>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PANTA, Mariana; PALLISSER, Nikolas. **“Identidade nacional brasileira” versus “identidade negra”**: reflexões sobre branqueamento, racismo e construções identitárias. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34664>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

ROMERO, Patricia Elizabeth Benitez. **Multiculturalismo: Diversidade cultural na escola**. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2017.

SANTAELLA, Lucia. (1996). **A cultura das mídias**. São Paulo: Experimento.

SEVERINO, R. A. **A formação da identidade da criança negra no contexto escolar**. 2010. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

SILVA, A. C. **Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade.** In: NASCIMENTO A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). Memória e formação de professores, Bahia: UFBA, 2007, p. 87-102.

SILVA, Ana C. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes.** Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador:2001.

SILVA, Paulo Vinicius B. **Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil.** In COSTA, Hilton; \_\_\_\_\_ (org.). Notas de história e cultura afro-brasileiras. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007.

SCHWARCZ, L. K. M. História e Etnologia. Lévi-Strauss e os embates em região de fronteira. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 42, n. 1-2, p. 199-222, 1999. DOI: 10.1590/S0034-77011999000100011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/133464>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SOUZA, A. K.; GOMES, C. O. B. A construção positiva e negativa da identidade da criança e do adolescente afrodescendente no contexto escolar. **Revista Brasileira de Psicologia**, n. 2, n. especial, p. 73-84, 2017.

SOUZA, I. S. **O resgate da identidade na travessia do movimento negro: arte, cultura e política.** Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humanos, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1991.

SEITER, Ellen. (1990). *Different children, different dreams: racial representation in children's advertising.* **Journal of Communication Inquiry**, 14(1), 31-47.

STAM, R. (1997). **Tropical multiculturalism: a comparative history of race in brazilian cinema and culture.** London: Duke University

TAYLOR, C. R., & STERN, B. (1997). Asian-americans: television advertising and the 'model minority' stereotype. **Journal of Advertising**, 26(2), 47-61.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Construção da identidade étnico-racial: o que as crianças pré-escolares têm a dizer?** Disponível em: < [https://edito-rarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO\\_EV057\\_MD1\\_SA14\\_ID2709\\_07092016203022.pdf](https://edito-rarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA14_ID2709_07092016203022.pdf) >. Acesso em: 11 dez. 2019.

WIEVIORKA, Michel. (2000). **Il razzismo** (Tradução de C. M. Carbone). Roma: Laterza. Disponível em: <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiale/2016%2010%2020%20taguieff.pdf> >. Acesso em: 09 de jun.2021.



*Iago Pereira dos Santos*  
*Eliana Crispim França Luquetti*  
*Sérgio Arruda de Moura*

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS DA EDUCAÇÃO  
PÚBLICA MUNICIPAL DE  
MARATAÍZES-ES ACERCA  
DA POLÍTICA NACIONAL  
DE AVALIAÇÃO EM LARGA  
ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO**

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Desde a década de 1990 tem aumentado o interesse em avaliar como estão os níveis de proficiência em leitura e escrita dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em suma, da Educação Básica. Essas avaliações apresentam um panorama de como está a situação da aprendizagem dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos ministrados pela escola, com fins de orientar a implementação de políticas públicas direcionadas para a superação de possíveis déficits.

Muitas vezes os dados que são apresentados por essas avaliações em larga escala não demonstram a realidade pré-existente das escolas, já que são pensadas e sistematizadas por agentes externos à escola, o que ocasiona desconforto nos professores, os quais são delatados pelos dados indicadores que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como os principais responsáveis pelos sucessos e, sobretudo, fracassos de seus alunos.

Assim, é justificável saber das docentes alfabetizadoras, as quais têm os seus alunos e alunas submetidos(as) à Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), as suas concepções à respeito do sistema em larga escala de avaliação, bem como a maneira que elas avaliam os seus alunos e alunas no processo de ensino-aprendizagem. Neste estudo, parte da premissa que o conceito de avaliação da aprendizagem está ligado a uma crença mais ampla tanto de pedagogia quanto de educação, ela depende, portanto, de uma postura filosófica do professor.

1 Faço questão de marcar o gênero das profissionais da Educação que participaram da pesquisa, devido ao fato histórico de feminização do magistério ocorrido a partir do final do século XIX, logo, sendo mulheres as ocupantes majoritárias dos cargos de docência no Brasil. Para aprofundamento na temática, sugiro a leitura do texto: VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. *IN*: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2<sup>a</sup>. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 95-134.

Portanto, o texto que segue foi elaborado, a partir do recorte da dissertação defendida no âmbito do Programa de pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf), intitulada *Práticas de Letramento Escolar no contexto do ciclo de alfabetização: reflexões acerca do Agir Professoral na Educação Pública Municipal de Maratáizes-ES* e, tem por objetivo versar sobre Política Nacional de Avaliação da Alfabetização, tanto em larga escala quanto as realizadas no cotidiano escolar, sob a ótica de professoras alfabetizadoras de duas escolas da Rede Pública Municipal de Educação Básica da cidade de Maratáizes-ES.

## POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO, DO IMPERATIVO LEGAL À MATERIALIDADE

Sabe-se que com a promulgação da Lei nº. 9.394, doravante Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 20 de dezembro de 1996, a qual em seu Título IV tece considerações a respeito da Organização da Educação Nacional, mais especificamente, no Artigo 9º, inciso VI, o Estado brasileiro passou a "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996)".

Sendo assim, à época em que a legislação da Educação estava em fase de tramitação, com muitos embates de forças antagônicas, as quais na concepção de Iria Brzezinski (2010) de um lado concentrava o educadores e militantes dos movimentos sociais e do outro lado os burocratas das políticas públicas, a qualidade da educação estava em questão no discurso dos agentes das políticas públicas, uma vez que

a intenção do Estado de efetivar a promoção de uma escola de qualidade apresentava-se como um sonho complexo e de grande desafio para a Educação brasileira.

Por falar em qualidade da Educação, os pesquisadores Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira (2009) exprimem que,

(...) a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Foi em direção ao desenvolvimento da escola “justa” e de “qualidade” que se pensou na construção de uma avaliação que pudesse mensurar de que forma estavam sendo apreendidos os conhecimentos escolares pelos estudantes. A instituição da política de avaliação da Educação Básica delineou novos caminhos para a tecedura das políticas educacionais. As avaliações da qualidade ou em larga escala, como ficaram conhecidas as avaliações implantadas na metade da primeira década do século XXI, passaram a contribuir para o direcionamento do orçamento da educação. “A política de avaliação apresenta-se como meio para se alcançar melhor qualidade na educação brasileira, porém se fundamenta na redução de seu sentido e na simplificação nas análises sobre a produção dos resultados escolares (ESTEBAN, 2012, p. 576)”.

Em consequência disso, a União ficou incumbida a partir da Portaria Normativa nº 931, de 21 de março de 2005, de aferir a qualidade,



a equidade e a eficiência da Educação Básica dos diferentes estados e municípios do Brasil, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A avaliação do sistema básico de ensino foi implantada no ano de 2005, por meio da Portaria ministerial nº. 931 que instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse sistema de avaliação, em seu momento inicial, foi composto por dois processos de avaliação: o primeiro, denominado Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e, o segundo, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Sobre as avaliações, o Diário Oficial da União relata que:

*§ 1º A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:*

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
- e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;

*§ 2º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:*

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e eqüidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;

c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;

d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam.

Art. 2º A ANRESC irá avaliar escolas públicas do ensino básico.

Art. 3º O planejamento e a operacionalização tanto do ANEB quanto da ANRESC são de competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, que deverá:

I - definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas;

II - definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa;

III - implementar a pesquisa em campo; IV - definir as estratégias para disseminação dos resultados;

Parágrafo único. O planejamento de cada uma das pesquisas definirá parâmetros básicos inerentes às aplicações anuais, sendo publicados em Portaria específica do INEP (BRASIL, 2005, p. 17) (*grifos nossos*).

Como pode ser visto, quando instituído o SAEB não se preocupava em avaliar as competências e habilidades aprendidas durante o período dos três primeiros anos do ensino fundamental, doravante, ciclo de alfabetização. Os avaliadores do Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) estavam preocupados em avaliar os alunos da 4<sup>a</sup> série<sup>2</sup> do ensino fundamental, da 8<sup>a</sup> série<sup>3</sup> do ensino fundamental e do 3<sup>o</sup> ano do ensino médio.

Nesse sentido, as classes de alfabetização tiveram atenção especial no que se refere ao seu processo de avaliação em larga escala, a partir da publicação da Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, ficou instituída a “Provinha Brasil” como medida de avaliação do processo de ensino-aprendizagem em leitura e escrita de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007). No entanto, após reformulações no plano das políticas públicas educacionais de avaliação em larga escala da alfabetização, a Provinha Brasil passou por redimensionamento e tornou-se, por via da Portaria Normativa nº 482, de 7 de Julho de 2013, parte integrante do SAEB, assumindo a nomenclatura Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

No referido documento o Estado resolveu que o SAEB comporaria mais um processo avaliativo, além da ANEB e da ANRESC. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a compor o quadro de provas a serem aplicadas aos discentes dos ciclos de alfabetização, com vias de medir a qualidade do ensino oferecido nesse segmento da educação básica. O Artigo 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> da resolução mostram que:

*Art. 4<sup>o</sup> A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como objetivos principais:*

I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global.

- 2 Pelo fato do SAEB ter sido preconizado no ano de 2005, época em que a terminologia para designar o que hoje vem a ser o 5<sup>o</sup> ano do ensino fundamental, era 5<sup>a</sup> série, optei por utilizar essa nomenclatura.
- 3 À época o que é hoje designado 9<sup>o</sup> ano do ensino fundamental, era chamada de 8<sup>a</sup> série. Logo, optei por utilizar essa terminologia, acompanhando a portaria ministerial de 2005.

Art. 5º *A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como características principais:*

I - ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização;

II - a utilização de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental, conforme disposto no art. 30 da Resolução CEB/CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e sobre as condições intraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;

III - contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;

IV - concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e

V - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (BRASIL, 2013, p. 17) (*grifos nossos*).

A ANA já vem sendo realizada com os alunos do ciclo de alfabetização desde o ano de 2013. Ela, juntamente com a ANEB e a ANRESC, vêm balizando o desenvolvimento de políticas públicas educacionais a partir das estatísticas apontadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Todavia, os argumentos de Esteban (2012) ressaltam que,

o discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames em larga escala. A busca de uma medida objetiva, capaz de expressar de modo claro e neutro o nível de desempenho, orienta a formulação de

procedimentos cujas preocupações são eminentemente técnicas. A mensuração aliada ao estabelecimento de metas sustenta processos de avaliação mais vinculados à gestão educacional do que à aprendizagem infantil (ESTEBAN, 2012, p. 576).

As avaliações do ensino em larga escala não levam em consideração os aspectos socioeconômicos em que estão inseridos os avaliados, o que pode levar-nos a inferir que a visão econômica sobressai à visão educativa delas. Pensando como Esteban (2012), admite-se que:

a avaliação é uma atividade social, inscrita na dinâmica cultural, portanto, impossível de adquirir sentido fora da cultura dos sujeitos que dela participam. Vista como descrição objetiva dos sujeitos de acordo com modelos predeterminados, em virtude de níveis de desempenho alcançados em provas estandardizadas, a avaliação fortalece a perspectiva classificatória, com seus matizes de exclusão e seletividade, e diminui a visibilidade dos fenômenos complexos que se entrelaçam aos resultados aferidos (ESTEBAN, 2012, p. 577-578).

É por conta da premissa de que a avaliação também é uma atividade de cunho social, já que ela é direcionada ao humano, que o processo avaliativo deve levar em consideração os traços do humano, como sentimentos e emoções do sujeito. Pensar de maneira crítica como vem sendo feita as avaliações tanto pelos governantes quanto pelos profissionais da educação em sala de aula, é assumir-se defensor do processo educativo pautado na perspectiva avaliativa da construção dos saberes, ao invés da mensuração destes, tendo em vista que muitas vezes a avaliação preconizada não reflete a verdadeira realidade apresentada pelos discentes durante o processo de ensino e aprendizagem.

No Estado do Espírito Santo, local em que a pesquisa de campo foi realizada, o modelo de gestão pública inspirada na racionalidade técnica e gerencial, em que as metas são propostas e sua efetivação deve ser buscada, também levou ao desenvolvimento de mecanismos de avaliação da Educação Básica, de modo que os gestores educacionais pudessem fazer um balanço de como se encontra o tra-

balho docente e a compreensão dos estudantes sobre os conhecimentos veiculados pelo processo de escolarização.

Dessa forma, no ano de 2000, no governo de José Ignácio Ferreira (1999 – 2002), foi criado o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), o qual tem por objetivo avaliar os estudantes do ensino fundamental e médio das repartições públicas estaduais e municipais, bem como das escolas privadas que optam por participar do teste.

O Paebes é organizado pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e avalia anualmente os conhecimentos de língua portuguesa e matemática dos discentes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. No mesmo sentido, o programa avalia em anos alternados os conhecimentos de ciências da natureza e de ciências humanas, apenas dos educandos do 9º ano do ensino fundamental.

Um diferencial apresentado pela prova do Paebes em comparação com outras avaliações externas que acontecem no Brasil, é que os alunos do 5º ano do ensino fundamental são submetidos à realização de prova escrita por meio da produção textual. Os avaliadores da redação do exame levam em consideração a forma como os alunos estão registrando a língua portuguesa formalmente, a compreensão da proposta de redação, o domínio da tipologia textual que deve ser posta em prática e a coesão textual.

Vale a pena mencionar que, no campo da alfabetização, o programa de avaliação do estado do Espírito Santo passou a assumir características próprias a partir do ano de 2008, quando foi preconizado o Paebes-Alfa, o qual visa avaliar os conhecimentos linguísticos e matemáticos dos educandos do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) das escolas públicas municipais e das privadas que aderem o teste.

Desse jeito, os alunos do 1º ano do ensino fundamental realizam duas avaliações, uma no decorrer do primeiro trimestre letivo, a qual visa sondar quais conhecimentos os alunos já possuem, e a outra ao final do terceiro trimestre, a qual vai aferir os conhecimentos que foram consolidados pelos alunos após trilhar a classe de alfabetização. Já os alunos do 2º e 3º anos, são avaliados somente ao final do terceiro trimestre, com a finalidade de investigar quais conhecimentos os alunos compreenderam no decorrer do ano letivo. A partir dos resultados apresentados pelo Paebes-Alfa, o governo estadual juntamente com seus servidores educacionais promovem políticas públicas focalizadas nos problemas que forem apontados pelo exame.

A tese de doutoramento de Dilza Côco, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), aponta algumas lacunas que estão associadas aos programas de alfabetização, com foco no Paebes-Alfa. Nas suas investigações, Côco (2014) revela que essa avaliação externa assume uma perspectiva de centralização e controle, concorrendo com outras avaliações que tem por objetivo avaliar os mesmos conhecimentos e segmento da educação.

Ainda em conformidade com Côco (2014), às avaliações externas também são dissonantes dos anseios dos profissionais que atuam no “chão” da sala de aula, pois são planejadas e pensadas por agentes externos à escola, os quais desconsideram as experiências prévias das crianças de 6 – 9 anos de idade quando sistematizam a avaliação.

Na próxima parte do texto, apresentaremos dados de pesquisa com professoras alfabetizadoras a fim de demonstrar as concepções dessas profissionais da educação sobre a avaliação da aprendizagem na alfabetização, em larga escala e as realizadas por elas no dia-a-dia da sala de aula.

## METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

A questão que baliza este estudo é como as professoras alfabetizadoras concebem tanto a avaliação da aprendizagem em alfabetização que elas aplicam em seu fazer didático-pedagógico quanto às avaliações externas à escola, emanadas pelos gestores da Educação Nacional. Dessa forma, partimos da metodologia de pesquisa pautada no estudo de caso de natureza qualitativa, pois, consoante à Marli André (1984), esse tipo de metodologia de pesquisa é bastante amplo, uma vez que se trata de uma investigação sistemática de um fenômeno específico, o qual pode ser um evento, uma instituição, uma pessoa, um grupo específico, uma escola, um programa, um acontecimento, dando ênfase no particular sem perder de vista o contexto geral em que está inserido o fenômeno.

Sendo assim, ao perscrutar as concepções de docentes alfabetizadoras no que tange a avaliação da aprendizagem na alfabetização intra e extra-escolar, consideramos a metodologia do estudo de caso a mais adequada à proposta do estudo.

Com presteza, para a produção de dados foi utilizado como instrumento o questionário, no qual 12 professoras alfabetizadoras de duas escolas da rede pública municipal de Marataízes-ES, foram levadas a esboçar suas concepções a respeito da questão que baliza este estudo. Quanto à análise, pautou-se na análise interpretativa em diálogo com a literatura especializada.

O Quadro 1 esboça as opiniões das professoras alfabetizadoras que foram investigadas neste estudo. Salienta-se que, elas foram transcritas *ipsis litteris* da forma que elas redigiram no questionário, dessa maneira, não foram feitas correções de coerência e coesão no que foi dito por elas, contudo teve-se a atenção para que os desvios linguísticos não alterasse a semântica do texto. Veja a seguir:



**Quadro 1 - na sua concepção, para que servem as avaliações externas no ciclo de alfabetização? E como você avalia seu aluno?**

<b>Prof. 1</b>	Avaliação externa não leva quase sempre ao aluno mostrar o que sabe. Costumo observar e avaliar meu aluno quando mostra o que sabe através da mudança de atitude no dia a dia.
<b>Prof. 2</b>	Servem para avaliar quais conteúdos estão sendo adquiridos e se outros precisam de reforço ou mudança de abordagem. Avalio através das avaliações trimestrais e atividades avaliativas diversificadas.
<b>Prof. 3</b>	Para que o Estado/Governo identifique o desenvolvimento do aprendizado do aluno, bem como o trabalho do professor. Avalio meu aluno no momento dos jogos extraclasse; na hora da leitura comigo e na avaliação escrita.
<b>Prof. 4</b>	Para aprimorar o ensino; refletir sobre as nossas práticas. Através dos resultados também é possível elaborar políticas públicas para área que necessita. Eu avalio continuamente de maneira global (socialmente, oralmente, sua escrita, seu comportamento).
<b>Prof. 5</b>	Um olhar externo, um outro ponto de vista, pode ser esclarecedor, levando ao melhor entendimento do processo. Avaliar é dialogar, perguntar e ouvir, refletir em conjunto (professor x aluno) sobre o objeto do conhecimento. Penso que a avaliação é de responsabilidade de toda equipe escolar.
<b>Prof. 6</b>	Para conhecer um pouco mais o aluno, identificando suas dificuldades.
<b>Prof. 7</b>	Servem para avaliarmos a qualidade, equidade e eficiência no desempenho escolar do aluno. Avalio meus alunos diariamente em participações individuais e coletivas.
<b>Prof. 8</b>	As avaliações externas tem o interesse em dados, números estatísticos. Avalio os alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação vai muito além de exames.
<b>Prof. 9</b>	Para verificar as aprendizagens e avanços, de modo a prosseguir no processo.
<b>Prof. 10</b>	Servem para nortear a aprendizagem e a prática pedagógica. Avalio por meio de testes de leitura, simulados e Provinhas Informais.
<b>Prof. 11</b>	Estimulam o aluno e dão a ideia de comprometimento com o saber.
<b>Prof. 12</b>	As avaliações externas são importantes, desde que o resultado seja discutido e debatido entre as partes interessadas pelo processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: dados da pesquisa, 2020.

Os discursos contidos no Quadro 1 apontam para opiniões diversificadas de concepções a respeito da avaliação em larga escala. Desde professoras que acreditam que ela não surte efeito na realidade da sala de aula, até aquelas que responderam que elas servem para nortear as futuras práticas dos professores.

Em outro sentido, no que tange a avaliação da alfabetização feita diretamente pela professora após a explanação de determinado conteúdo e no decorrer e ao final dos bimestres, as professoras entrevistadas apontaram modos diferenciados que concebem a avaliação dos seus alunos. Elas disseram que além de avaliar os seus alunos nas aulas quando eles participam com comentários sobre os textos lidos e no momento em que eles escrevem seus textos, também é sondada a aprendizagem pelo método tradicional de aplicação de provas e testes.

Em analogia aos pressupostos de Haydt (2011)

a forma de encarar e realizar a avaliação reflete a atitude do professor em sua interação com a classe, bem como suas relações com o aluno. Por exemplo, um professor autoritário e inseguro poderá ver na avaliação uma arma de tortura ou punição para alunos apáticos ou indisciplinados. Por sua vez, um professor que seja um profissional sério e responsável, seguro de sua prática docente — que orienta as atividades de aprendizagem dos educandos, colaborando com eles na construção do conhecimento —, tenderá a encarar a avaliação como uma forma de diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos e como indicador para o replanejamento de seu trabalho docente. Nessa perspectiva, a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem, e o professor a aperfeiçoar sua prática pedagógica (HAYDT, 2011, p. 215-216).

O momento de avaliar vai refletir tanto o desenvolvimento das habilidades e competências adquiridas pelos alunos, como também vai apontar para a eficiência do trabalho docente em ministrar os conteúdos e atividades. As avaliações têm por objetivo conhecer os alunos, identificar as dificuldades de aprendizagem, determinar se os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem foram ou não atingidos, aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem e promover os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que lições ficam inculcadas após a leitura deste texto? É com essa pergunta que começamos as nossas considerações finais a respeito deste estudo. Prontamente, assumimos que a avaliação da aprendizagem em alfabetização precisa respeitar as nuances socio-culturais do alfabetizando, uma vez que a sua realidade compõe solo fecundo para termos a noção do que já está consolidado no discente e o que ele necessita angariar por meio do processo de escolarização.

Também, devemos salientar que os discursos das docentes a respeito do seu trabalho avaliativo e como ele é monitorado pelas políticas nacional de avaliação em larga escala, construíram nelas, pontes para a reflexão da sua própria didático-pedagógica e avaliativa.

Em resumo, as concepções das professoras alfabetizadoras expostas neste estudo, demonstram que elas têm visões diferenciadas do que é o processo avaliativo durante o processo de alfabetização, bem como visão acrítica das intenções neoliberalistas do processo de avaliação da qualidade da educação em larga escala.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmázio Afonso. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Revista Cadernos de Pesquisa**. São Paulo – SP, s/v, n.º. 49, p. 51 – 54, maio. 1984.

BRASIL. LEI n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 03/05/2021.

BRASIL. PORTARIA n.º. 482, de 7 de Junho de 2013, dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF. 10 de jun. 2013. Disponível em: . Acesso em: 04/05/2021.

BRASIL. PORTARIA nº 931, de 21 DE Março de 2005, institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 22 de mar. 2005. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria931\\_NovoSaeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf) >. Acesso em: 04/05/2021.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 8, nº. 2, p. 185 – 206, jul. / out. 2010.

COCÔ, Dilza. **Avaliação externa da Alfabetização: o Paebes-Alfa no Espírito Santo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**. Campinas – SP, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, nº 51, p. 573 – 592, set. – dez., 2012.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo – SP: Editora Ática, 2011.

# 9

*Maicol Bonna  
Flávia Nascimento Ribeiro*

## **A HORTA ESCOLAR COMO POTÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:**

compartilhando práticas  
sustentáveis em uma escola

## INTRODUÇÃO

Este artigo parte de um Trabalho de Conclusão de Curso, de um curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, do Ifes campus Itapina, localizado no município de Colatina-ES. Na investigação pudemos vivenciar a potencialidade de uma horta escolar nos processos de ensino e aprendizagem. Então, compartilharemos aqui, algumas descobertas a partir dessa experiência e de como uma horta pode se tornar um instrumento de sustentabilidade na escola.

Desde os tempos remotos, o ser humano usufrui da natureza para a sua sobrevivência, estabelecendo, no início, um convívio harmonioso. Entretanto, com o advento da sociedade moderna e, conseqüentemente, da globalização e a sua crescente demanda pelo consumo, a sociedade passou a exigir, demasiadamente, quantidades de recursos naturais sem a devida consciência, promovendo uma crescente degradação do Meio Ambiente.

Nesse sentido, para contrapor a essa forma insustentável com o nosso ambiente, são necessárias mudanças de hábitos e atitudes e que devem partir de todos, pois, cabe a cada ser humano sentir-se parte do universo, peça essencial de uma sociedade planetária, ou seja, “[...] sentir e viver o fato de que somos parte constitutiva da Terra: esse ser vivo e inteligente que nos pede relações planetárias, dinâmicas e sinérgicas. [...]” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p. 16).

Assim, a inserção da Educação Ambiental na escola é um caminho, que podemos denominar, de campo dos possíveis, para promover uma mudança no meio em que nos encontramos, diante de uma sociedade com inúmeras crises a níveis mundiais, o que podemos denominar de *polícrise*. Para isso, é preciso repensar a escola e garantir a promoção de uma educação de qualidade voltada para as questões socioambientais e para a formação plena do cidadão aconteça.

Sendo assim, fazer da escola um Espaço Sustentável é uma alternativa para permitir que os estudantes incorporem ao cotidiano atitudes voltadas à preservação e conservação dos bens naturais, transformando a escola em um ambiente vivo, em um espaço onde a natureza e a sociedade estabeleçam laços harmoniosos ao mesmo tempo que seja também um local de socialização dos saberes historicamente acumulados.

Dessa forma, trazemos o conceito de Escolas Sustentáveis, que são aquelas que, além de manter uma relação harmoniosa com o meio ambiente, desenvolve-se processos educativos aptos em sensibilizar os sujeitos a desenvolver-se coletivamente e, ao mesmo tempo que se crie valores, atitudes e competências voltadas à construção de uma sociedade justa, inclusiva e sustentável, respeitando os direitos coletivos, a qualidade de vida presente e das futuras gerações.

Esses espaços são intencionalmente desenvolvidos para educar pelo exemplo e influenciar as comunidades nas quais se situam. Para que a Educação Ambiental aconteça, uma série de medidas devem ser tomadas a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo.

Uma estratégia para tonar a escola em um Espaço Educador e Sustentável é a implantação de ecotécnicas, como, por exemplo, o cultivo de uma Horta Escolar, de forma a transformar uma área da escola, antes considerada improdutiva, onde normalmente acumula lixo e detritos, caracterizando um espaço de risco para os estudantes, em um espaço de cultivo e socialização, para que o ensino dos componentes curriculares sejam mediados em aulas práticas, facilitando o aprendizado dos estudantes e permitindo, ao professor, trabalhar a teoria e a prática, possibilitando, assim, a interação dos estudantes e o desenvolvimento dos conteúdos programáticos.

Uma horta inserida no ambiente escolar possibilita a utilização de ambientes não formais para auxiliar no processo de construção de conhecimento pelo estudante, tornando-se uma atividade educativa interativa, ajudando-o a visualizar os conceitos estudados em sala, promovendo uma postura participativa dentro das situações reais da sociedade. O nossa aposta é de que uma horta na escola contribuirá no trabalho pedagógico do educador, de modo que não foque apenas o campo teórico por si só, mas sim para a formação ecocidadã, como forma de promover mudanças de atitudes e práticas em relação ao seu ambiente e entendimento da complexidade das relações socioambientais.

Diante desse breve contexto, no presente artigo, não se trata de uma solução para as dificuldades existentes na realidade educacional da escola e nem uma crítica às práticas de ensino adotadas pelos profissionais que atuam na mesma, pelo contrário, os docentes atuantes na escola, bem como todos os integrantes do processo pedagógico são profissionais habilitados para o exercício de suas funções. Trata-se de uma tentativa de implantar práticas sustentáveis na escola, por meio de uma Horta Escolar, potencializando, assim, o processo de ensino e aprendizagem e, possibilitando aos profissionais um ambiente para auxiliá-los nas aulas extraclasse.

Com o objetivo de implantar uma Horta Escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Dr. Octávio Manhães de Andrade”, em Colatina, no período de maio de 2018 a maio de 2019, numa perspectiva de Espaço Educador como forma de potencializar o processo de ensino e aprendizagem é que foi pensada a pesquisa que inspira este artigo. Para isso, refletimos em alguns caminhos, tais como: compreender os conceitos de Espaço Educador e Escola Sustentável; implantar uma Horta Escolar na unidade de ensino de forma colaborativa e participativa; inserir a dimensão socioambiental por meio de métodos de ensino aprendizagem desenvolvidos na Horta Escolar; desenvolver a Horta por meio de princípios Agroecológicos e, trabalhar a interdisciplinaridade por meio da implantação da horta.



Neste sentido, ações que envolvem o Meio Ambiente, quando abordadas sobre aspectos pedagógicos e educativos, promovem mudanças de hábitos, de atitudes que capacitam, motivam, estimulam e fortaleçam a construção de um presente e futuro sustentável, uma vez que a escola tem um importante papel no desenvolvimento do ser humano, já que passamos a maior parte do nosso tempo nela.

Além disso, a escola é o espaço-tempo aonde conhecemos o mundo e sua história, aprendemos a trabalhar em grupo, a socializar-se, construindo gradativamente habilidades dinâmicas no processo de aprendizagem. Acreditamos que é por meio da potencialização de atividades desenvolvidas no âmbito escolar, que os sujeitos terão acesso a um novo caminho de saberes e descobertas durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, precisamos de ações e atividades que visam suprir as nossas necessidades atuais, sem comprometer o futuro das próximas gerações, ou seja, precisamos de práticas mais sustentáveis. Gadotti (2008, p.75) afirma que a sustentabilidade “[...] é o sonho de bem viver. [...] é equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, é harmonia entre os diferentes.”

Por certo, apostamos que a construção de uma Horta Sustentável no espaço escolar possibilita a ampliação e o desenvolvimento de condições favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem, um novo espaço para troca, desenvolvimento e compartilhamento de saberes e habilidades.

É notório que uma das dificuldades de aprendizagem dos estudantes são os extensos conteúdos encontrados nos livros didáticos e a maneira como são tratados. Habilitar-se à repetição de atividades do tipo «siga o exemplo», por meio das quais consiga, em uma «prova», ou quando se trata de testes sem consulta em que, de uma bateria de exercícios efetuados em aula, alguns são escolhidos para «cair» no dito

teste, podem levar o estudante a perder o interesse pelos assuntos. É preciso considerar que ainda se faz presente a concepção de decorar e memorizar os conteúdos visando somente à aprovação para a série seguinte.

Ainda sobre o processo de ensino-aprendizagem, alguns componentes curriculares, como por exemplo, Ciências, tem grande potencial de ser trabalhada por meio de atividades experimentais em ambientes não formais, intensificando a apreensão do conhecimento, porém, a falta de um laboratório e/ou atividades práticas a tornam cansativas, fortalecendo a concepção do “decorar” para ser aprovado. Entretanto, só trouxemos o componente Ciências a fim de ilustração, uma vez que acreditamos que todos os componentes curriculares e as suas respectivas áreas de conhecimento são interligados e fazem uma interrelação com as questões socioambientais.

Frente a essas discussões, consideramos a importância de escapar dessa lógica, tomando como referência o fato de que na EMEF “Dr. Octávio Manhães de Andrade”, por não possuir um ambiente para atividades práticas, foi proposto a implantação de uma horta escolar, a fim de auxiliar na construção do conhecimento dos estudantes aliado a atividades educacionais interdisciplinares ligadas a Educação Ambiental, formando cidadãos conscientes em relação à sustentabilidade e atentos as questões socioambientais atuais.

Assim, a relevância dessas reflexões caracteriza-se na apreensão de conteúdo facilitado por atividades interdisciplinares em ambientes não formais, auxiliando no processo de aprendizagem do estudante ao mesmo tempo que forma sujeitos conscientes em relação ao meio ambiente, que se abstraem de pensamentos antiecológicos difundidos direta e indiretamente em nossas vidas e levam para si princípios ecológicos, fortalecendo a necessidade de uma mudança na postura da sociedade frente à natureza.

## DISCUSSÃO TEÓRICA: ENTENDENDO OS CONCEITOS DE SUSTENTABILIDADE, ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E HORTA ESCOLAR

Os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e é causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas. Essas tendências são perigosas, mas não inevitáveis (CARTA DA TERRA apud BOFF, 2012, p. 168-169).

A situação global definida no documento “**Carta da Terra**”<sup>1</sup>, proposta durante a Rio-92, evidencia um grande problema contemporâneo. Em outras palavras, é cada vez mais evidente os impactos negativos que o ser humano provoca em seu ambiente. O desmatamento, a poluição manifestada em suas diversas vertentes (água, atmosférica, etc.), o acúmulo de resíduos sólidos, provoca a diminuição rápida da biodiversidade com a destruição de habitats e até mesmo os desastres de grandes proporções, bem como com as catástrofes socioambientais que causam impactos de curto, médio e longos prazos.

Diante de uma *policrise* (MORIN, 2003) socioambiental que temos nos deparado, notamos muitos exemplos de insustentabilidade. Assim, nessa lógica, cabe uma análise do verdadeiro sentido da sustentabilidade para assim articularmos mudanças afim de intervir no

1 Documento proposto durante a Rio-92, voltado para assuntos acerca de uma sociedade global pacífica, justa, sustentável. Ela propõe uma mudança de hábitos para alcançar um futuro melhor para todos os cidadãos do planeta, caracterizando-se por um importante instrumento de educação e que deve ser apresentado nas instituições educacionais.

crecente impacto do ser humano frente ao seu ambiente natural. É relevante salientar que toda ação humana gera impacto, seja ela em grande ou pequena escala, voltadas para a sustentabilidade ou não.

Mas, afinal, o que é sustentabilidade? Atualmente, notamos que ela é uma das palavras mais faladas e os seus conceitos são discutidos e empregados em inúmeras pesquisas. Também nos deparamos com a temática, diariamente, na televisão, nos jornais e empresas, que utilizam esse conceito afim de atribuir uma imagem positiva para a instituição. Logo, foram concebidas várias interpretações desse conceito e elaboradas de acordo com a área e objetivos de estudos, ampliando o seu significado.

Sendo assim, com o intuito de conhecer um pouco mais a etimologia da palavra, começaremos a partir do dicionário. Em uma rápida pesquisa no Dicionário de Língua Portuguesa Novo Aurélio Século XXI, *sustentabilidade*, advém de sustentável originária do Latim *sustainable* que significa “[...] Capaz de se manter mais ou menos constante, ou estável, por longo período [...]” (FERREIRA, 1999, p. 1911), ou mesmo podemos fazer uma ligação com a palavra Sustentar, do latim *sustentare*, “[...] Conservar a mesma posição; suster-se, equilibrar-se [...]” (FERREIRA, 1999, p. 1911). Entendemos inicialmente que estes sentidos direcionam para um meio que não se perde, nem se ganha, uma lógica de equilíbrio.

Acredita-se que a origem do conceito “sustentabilidade” advém da Ciência Silvicultura, que segundo Ormond (2006, p. 268), “[...] estuda a cultura, ordenamento e conservação da floresta, tendo em vista o aproveitamento contínuo dos seus bens e recursos.” A partir de um contexto histórico, mais precisamente por volta do século XVI, madeira era amplamente utilizada, desde o aquecimento de casas a fundição do metal para construir barcos, em especial por Portugal e Espanha, que expandiram seus impérios devido as grandes navegações, contudo a madeira tornou-se escassa. Entretanto, foi na Alemanha, em

1560, que surgiu o dessorsego em relação ao uso desenfreado das florestas, originando-se, pela primeira vez, a palavra “*Nachhaltigkeit*”, em português, Sustentabilidade (BOFF, 2012).

O autor ainda afirma que posteriormente, em 1795, no livro “Indicações para a avaliação e descrição das florestas” (*Anweisung zur Taxation und Beschreibung der Forste*), escrito por Carl Georg Ludwig Harting surge a afirmação,

[...] é uma sábia medida avaliar de forma a mais exata possível o desflorestamento e usar as florestas de tal maneira que as futuras gerações tenham as mesmas vantagens que a atual [...] (HARTING apud BOFF, 2012, p.33).

A partir dessa afirmação, mais precisamente no trecho “as futuras gerações tenham as mesmas vantagens que a atual”, evidencia-se a necessidade de estabelecer uma relação harmoniosa com o meio ambiente, parte do significado de Sustentabilidade como se observa nos dizeres de Boff (2012, p.14),

[...] fundamentalmente significa: o conjunto dos processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra, a preservação de seus ecossistemas com todos os elementos físicos, químicos e ecológicos que possibilitam a existência e a reprodução da vida, o atendimento das necessidades da presente e das futuras gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões.

Sendo assim, sustentabilidade não só significa o cuidado com o meio ambiente e a garantia de recursos para o futuro sem agredir a natureza. Demanda mantermos uma relação de equilíbrio conosco, com os outros seres integrantes da sociedade, com a natureza de forma geral, com nosso planeta, nossa casa comum.

Logo, a *sustentabilidade* é a capacidade dos diversos sistemas do planeta, incluindo as economias e sistemas culturais humanos de sobreviverem e se adaptarem às condições ambientais em mudança

(MILLER, 2008). Logo, não se pode ter sustentabilidade da forma desenvolvimentista tradicional, pois um modelo sustentável tem que se basear em fluxos que sejam fechados<sup>2</sup> dentro da sociedade ou ajustados a ciclos naturais (CAVALCANTI, 1998).

## POR UMA ESCOLA SUSTENTÁVEL

A partir do contexto histórico, mais precisamente no decorrer do século XX, o sistema capitalista de produção impulsionou nos Estados Unidos e expandiu-se para o mundo, sendo que a industrialização foi primordial para o desenvolvimento econômico de muitos países. Esse desenvolvimento econômico e social caracteriza-se pela ampliação do consumo, em conseqüente, promove a ampliação da exploração dos recursos naturais para a geração de matérias-primas voltadas à fabricação de mais mercadorias.

Como afirma o teólogo ambientalista Leonardo Boff (2009),

[...] a humanidade está consumindo um planeta inteiro e mais 40% dele que não existe. O resultado é a manifestação insofismável da insustentabilidade global da Terra e do sistema de produção e consumo imperante. Entramos no vermelho e assim não poderemos continuar porque não temos mais fundos para cobrir nossas dívidas ecológicas.

No entanto, esse modelo de desenvolvimento alicerçado na sociedade e no crescente processo de industrialização necessita de uma mudança, partindo de uma perspectiva sustentável que garanta os recursos necessários as futuras gerações. Sendo assim, por onde começar?

2 A ideia de fluxo fechado parte do princípio de que o desenvolvimento deve ser regenerativo e não destrutivo. Assim sendo, uma lógica de desenvolvimento de produtos sustentáveis advindos de sistemas de produção operados através do ciclo de materiais, reduzindo a demanda por recursos naturais e materiais (LUTKEMEYER FILHO, 2014).

As escolas ganham destaque nesse aspecto, sendo pertencente à sociedade sofre as influências dela e a influência. Portanto, ações educativas, relacionadas à sustentabilidade têm grande potencial de contribuição para o desenvolvimento de práticas sustentáveis e ecologicamente corretas, visando a construção de uma sociedade mais preocupada com o mundo em que vive.

Assim, compreendemos a escola como um espaço de socialização, no qual os indivíduos passam grande parte de seu tempo, convivem com diferentes sujeitos e adquirem conhecimentos científicos historicamente acumulados que estruturam sua formação. Seu espaço físico, quando abordado de forma consciente e planejada, a partir de uma perspectiva sustentável, caracteriza-se como um ambiente educacional, que amplia as possibilidades de aprendizagem, bem como a relação e convívio com o meio ambiente.

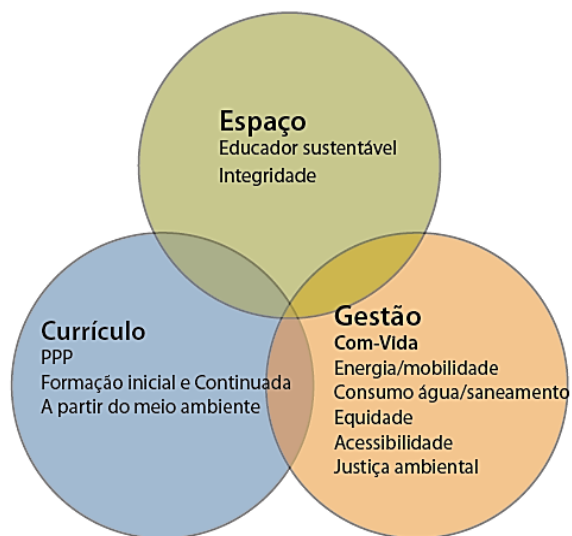
Logo, transformar esse espaço educador em *Escola Sustentável* torna-se uma proposta pedagógica voltada para a conscientização do ser humano diante do crescente problema socioambiental da atualidade, caracterizando uma fonte de aprendizagem para mudar práticas e hábitos, interagindo com o mundo ao seu redor, construindo assim um novo futuro com transformações graduais, permanentes e motivadoras rumo à sustentabilidade.

Nesse sentido, considera-se, entendemos por espaços educadores,

[...] aqueles que têm intencionalidade de educar para a sustentabilidade; eles mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas. Permitindo melhor qualidade de vida, estes espaços educam por si e irradiam sua influência para as comunidades nas quais se situam (BRASIL, 2010, p. 10).

Quando se fala em transformar a escola a uma perspectiva sustentável é comum presumir que isso implica em reformas na estrutura física do prédio e altos investimentos. Porém, nem sempre se caracteriza dessa forma e devemos enfatizar que seja incorporada no dia a dia dos estudantes, ações voltadas à preservação dos recursos naturais, pois cada medida adotada precisa estar em conformidade aos critérios de sustentabilidade que devem funcionar como balizadores de todas as ações, considerando as três dimensões inter-relacionadas: no seu Espaço Físico, na Gestão da escola e seu Currículo.

**Imagem 1 - Diagrama de Venn das três dimensões inter-relacionadas.**



Fonte: Brasil (2010, p.11)

A fim de detalhar o infograma (imagem 1), traremos o entendimento de cada conceito apresentado, a saber:



- **Espaço físico:** os espaços internos e externos são desenhados ou adaptados afins de promover aprendizagem e melhor qualidade da mesma bem como o convívio social. Integra-se tecnologias adaptados às características sociais e ambientais da região, como horta agroecológica, coleta de água e resíduos, formas alternativas de utilização de energia, entre outros. Isso proporciona maior conforto térmico e acústico, gestão eficiente da água e da energia, saneamento e destinação adequada de resíduos e acessibilidade.
- **Gestão:** criar mecanismos para garantir relações democráticas e participativas respeitando à diversidade através de diálogos que visam plantear e realizar ações direcionadas a promover um futuro sustentável. Ações desse tipo favorecem o bem-estar social e do ambiente ao promoverem mudanças tais como, o consumo consciente que favorecem a diminuição do desperdício e da produção de resíduos.
- **Currículo:** no Projeto Político-Pedagógico é incluso conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis contextualizados na realidade local estimulando uma visão complexa da educação integral e sustentável, conectando o ambiente educacional a saberes científicos historicamente acumulado e estabelecendo vínculos com a sociedade global afim de estimular a cidadania ambiental valorizando a diversidade e transformando a realidade local e global.

Para transformar a instituição de ensino em uma *Escola Sustentável* precisa-se de um bom planejamento coletivo, no qual as adequações e adaptações serão elaboradas e discutidas afim de que oportunizem a inserção da dimensão socioambiental na educação.

Para isso, se faz necessário que a construção e planejamento de ações voltadas à Educação Ambiental sejam efetivadas nas dimen-

sões gestão, espaço físico e currículo. São essas ações que consolidarão o desenvolvimento de práticas e projetos socioambientais no espaço escolar, possibilitando a criação de espaços educadores sustentáveis que incentivarão os sujeitos para que adquiram responsabilidades socioambientais.

Sendo assim, uma Escola Sustentável

[...] Trata-se de um local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. Uma escola sustentável é também uma escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade de vida e que valoriza a diversidade[...] (BRASIL, 2012, p. 10).

## ESPAÇO EDUCADOR (ÁREA VERDE)

Quando se fala em educação escolar é quase impossível não associar uma escola a sala de aulas padronizadas, na maioria das vezes com as mesmas estruturas históricas inseridas direta e indiretamente em nosso entendimento. Estruturas essas como: uma sala com seu formato característico, com janelas, porta, quadro, a mesa do professor(a) e certa quantidade de carteiras enfileiradas para os estudantes. A mudança permanece na prática e conduta dos educadores diante dos educandos. Que a transformará em um espaço educativo e educador ou não.

As estruturas de uma instituição escolar devem ser idealizadas e instaladas a partir de uma intenção educativa, mas sem a utilização e pertinência por todas as pessoas que ali adentram, não há como sua funcionalidade educativa ser concretizada, ou seja, não se tornará educadora em sua totalidade.

Nessa lógica, de acordo com Matarezi (2005, p. 164),

[...] considerar que todo *espaço e/ou estrutura* traz em si características educativas, mas não necessariamente se constitui num *espaço e/ou estrutura* educadora, é preciso haver intencionalidade educadora, ou seja, intenção a propiciar-se aprendizagem aos nossos interlocutores.

Sendo assim, um espaço educador deve ser idealizado de forma que compreenda as “[...] diversas informações sobre determinados assuntos e que acolha os educandos se apropriando dos diferentes conhecimentos reconstruindo-os para sua realidade total.” (OLIVEIRA, 2012, p. 49-50). Logo, atingindo objetivos pedagógicos claros, valorizando relações, vivências e cumprindo um total papel de emancipação do indivíduo.

Assim, em um *espaço educador* precisa haver a intencionalidade educadora, como nos mostra Matarezi (2005, p. 170),

O que torna um *espaço vazio* cheio de significados e aprendizados é a qualidade e função das relações que mantenho com este *espaço* e com suas *estruturas*. São as mediações, vivências, interpretações, representações, significações, reflexões e ações que faço neste/deste *espaço/lugar*, nestas/destas *estruturas e relações*. São os objetivos pedagógicos que, intencionais ou não, estabeleço nos múltiplos cotidianos em que vivo. Assim dois movimentos são possíveis e coexistem: um que parte de mim e outro que parte dos espaços e estruturas com as quais convivo. Portanto influencio neste *espaço/estrutura* e sou influenciado por ele. Movimento e sou movimentado por ele. Pois, é sempre bom lembrar que um *espaço vazio* pode estar cheio de ar, de esperanças, possibilidades, descobertas, aprendizados, vida.

Dessa forma, o *espaço educador*, outrora um espaço vazio, com planejamentos, execução e uma intencionalidade educativa, transforma-se em um local oportuno a vivências e reflexões atingindo dessa forma os objetivos pedagógicos propostos.



Essas *Ecotécnicas* têm por finalidade resolver ou minimizar problemas comuns ao ambiente escolar e da sociedade, gerenciando o consumo de água e energia, produzindo alimentos, reaproveitando e reduzindo resíduos gerados, garantir maior acessibilidade e arborizando.

Todas essas técnicas são importantes para tornarmos uma *Escola Sustentável*, porém, a arborização é uma das quais causam maior impacto no bem-estar dos indivíduos que ali frequentam, ou seja, atua diretamente sobre o conforto humano no ambiente por meio das características naturais das árvores, propiciando melhor qualidade de vida.

Ao frequentar algumas escolas no meio urbano, percebe-se que muitas delas estão, totalmente, “cimentadas”, ao qual contribuem negativamente para o microclima local, tornando-o mais quente, com qualidade negativa do ar, oscilações de temperaturas e até mesmo alagamentos, visto que elas não apresentam áreas para infiltração da água no solo. Sendo esses problemas encontrados nas escolas relativamente comuns em ambientes urbanos.

Diante dessa discussão, observamos que a utilização de áreas verdes no espaço escolar torna-se um recurso didático de grande relevância, melhorando a percepção e a compreensão de conteúdos trabalhados abrangendo várias áreas do conhecimento. As aulas nessas áreas e a vivência ambiental permitem a articulação entre a realidade dos indivíduos e os conteúdos didáticos ali vivenciados, aproximando-os as metodologias didático-científicas, favorecendo a observação, formulação de hipóteses e discussão, caracterizando, assim, um espaço educativo e educador sustentável.

## HORTA ESCOLAR

Diante dessa perspectiva, a horta escolar torna-se uma ferramenta para transformar a escola em um *Espaço Educador Sustentável*, ao qual deve ser estimulada pelos educadores de forma reflexiva, aproximando os estudantes da realidade, criando hábitos sustentáveis e ecologicamente corretos.

Essas hortas escolares, sendo utilizadas como instrumento pedagógico e laboratórios vivos, proporcionam aos docentes, trabalhar diversos conteúdos curriculares que se adequam ao espaço sustentável. Temas transversais como: a importância da água, o solo e sua composição, poluição e contaminação ambiental, vegetais como fonte de alimento, nutrição, reciclagem, agricultura orgânica, e diversos outros temas interdisciplinares, como a matemática na área utilizada pela horta, tornam-se de fáceis entendimentos quando articulados nas aulas práticas.

Netto (2005, p. 15-16), em seu livro *Projeto Horta Educativa* relata que,

Na horta, todas as atividades realizadas, desde a escolha do local, passando pela preparação do solo, semeadura, plantio e até a colheita, são vistas como excelentes recursos pedagógicos que facilitam o educador no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, tais atividades não podem ser aprisionadas em uma disciplina específica, pois o olhar disciplinar dificulta a idéia de natureza como sistema integrado [...].

Mediar o processo ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar compreende manter a individualidade dos componentes curriculares, estabelecendo entre eles uma ligação para compreender as múltiplas causas ou fatores que intervêm no espaço, contribuindo com práticas inovadoras, que potencializarão o processo de ensino-aprendizagem. (BONATTO *et al.*, 2012).

Portanto, a horta escolar sustentável promove interdisciplinaridade no ambiente educacional, complementando os componentes curriculares, criando visão de totalidade, permitindo que os indivíduos envolvidos desenvolvam atitudes sustentáveis para com o mundo, desenvolvendo assim uma Cidadania Planetária<sup>3</sup>, caracterizada por atitudes voltadas à preservação dos recursos naturais.

Visto por uma outra temática, a Horta inserida no espaço escolar caracteriza-se por ser um laboratório ao ar livre, ou seja, uma sala de aula que fortalece os saberes previamente adquiridos, a teoria aliada à prática estimula a aprendizagem.

Dentro dessa ótica, a Horta Escolar Sustentável torna-se um laboratório interdisciplinar de campo que amplia o espaço de aprendizado, formando cidadãos conscientes e críticos em relação aos problemas ambientais. Este tipo de atividade possui ampla capacidade de contribuir de forma significativa para a formação integral do estudante, tendo em vista que engloba diferentes áreas de conhecimento e pode ser desenvolvido durante todo o processo de ensino aprendizagem, por meio de vastas aplicações pedagógicas com situações reais, gerando resultados positivos a favor da sustentabilidade.

## METODOLOGIA

A pesquisa que inspira este artigo, emergiu a partir das experiências-vivências do Estágio Supervisionado Remunerado e Curricular Obrigatório, no curso de Licenciatura, na EMEF Dr. Octávio Manhães de Andrade, fazendo com que fosse apropriada as vivências do cotidiano escolar, bem como o trabalho das equipes pedagógica, gestora e docentes, possibilitando desenvolver e pôr em prática a inserção de uma horta nas dependências da escola.

3 Baseia-se na visão unificadora do planeta e da sociedade mundial. Ela reúne princípios, valores, atitudes e comportamentos, sob a ótica de que a Terra é uma grande e única comunidade.

Ao observar que a escola possuía uma grande área não construída e pouco explorada pedagogicamente, atrelando-se a necessidade de mudança nas atitudes voltadas ao meio ambiente, que se encontra em constante degradação e, pensando em facilitar o processo ensino-aprendizagem tanto para o estudante quanto para o professor, a implantação da horta foi proposta a equipe gestora, que de imediato demonstrou aceitação.

Assim, após uma análise do espaço escolar foi escolhido o melhor local para sua implantação e, em maio de 2018, iniciou-se sua construção.

O passo seguinte foi uma conversa com alguns professores para a possibilidade de unirmos alguns componentes curriculares no presente projeto, a fim de que a horta seja interdisciplinar. Foi em uma conversa informal com o professor de matemática, onde foi proposto que cada canteiro construído deveria ser em diferentes formas geométricas, a fim de se trabalhar, futuramente, conteúdos relacionados à matemática.

A horta foi pensada e projetada como ferramenta para o professor utilizar em suas aulas e, logo no início o professor já pode utilizá-la. Ao retirar os blocos que confeccionam o calçamento da escola, foi descoberto um solo composto por grande quantidade de argila e parte misturada com areia necessária para o assentamento dos blocos, nesse momento a professora de Ciências, que estava trabalhando conteúdo solos, pode utilizar o canteiro para uma aula extraclasse, sendo assim, observamos um certo potencial da horta como instrumento pedagógico.

A construção da horta ocorreu no ano de 2018, porém, tivemos a pretensão de implantá-la e, somente realizar atividades no decorrer do ano de 2019, com o intuito de que os estudantes e todos responsáveis pelo processo pedagógicos construam um certo sentimento em utilizá-la, acostumando-se, assim, com a ideia de um ambiente não formal para o processo de ensino-aprendizagem.



No decorrer de sua implantação, alguns professores realizaram atividades na horta. Um exemplo foi a professora de Ciências que trabalhou com o conteúdo referente ao Reino *Plantae*. Os estudantes tiveram a oportunidade de ver, na prática, o conteúdo ministrado previamente em sala.

A horta também foi utilizada pela escola na produção de alimentos (alface, couve e temperos) que foram aproveitados e inseridos na alimentação dos estudantes. Assim, com a horta pronta para ser utilizada, iniciamos as atividades envolvendo os discentes e docentes a fim de realizarmos uma pesquisa, descrevendo detalhadamente o **contexto de implantação e manutenção do projeto**.

Em virtude do conteúdo curricular trabalhado no momento, o componente curricular de Ciências foi utilizado como principal e em conversa com as professoras de Ciências, Matemática e Português, definimos atividades que seriam incluídas para exercermos a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares. As aulas iniciaram em sala, abordando o conteúdo do “Capítulo 6: Cuidando do solo”, presente no livro didático utilizado pela escola.

Após as aulas realizadas em sala, seguimos para a horta, onde os estudantes puderam ver através da prática e da observação de experimentos os conteúdos previamente estudados.

Após o término das aulas realizadas na sala e horta, os estudantes foram divididos em 5 grupos para realização das atividades, cada grupo ficou responsável por um canteiro da horta, onde realizaram o plantio de alguns vegetais previamente selecionados. 5 temas foram distribuídos entre os grupos, esses temas ligados a atitudes insustentáveis, sendo eles: Desertificação; Queimadas; Agrotóxicos; Erosão e Desmatamento.

Cada grupo confeccionou um cartaz contendo: o desenho do canteiro com suas respectivas medidas, forma geométrica, quantidade de plantas e espaçamento entre elas, atividade ligada a matemática, dados coletados referente a cada tema e por fim produziram um texto (ou poema) sobre “A importância do Meio Ambiente em nossa vida”, atividade ligada a português.

As atividades foram realizadas somente na turma do 6° ano A, sendo que o 6° ano B foram realizadas aulas na sala, sem a união de outras matérias, práticas e atividades. Com intuito de pesquisarmos os efeitos do projeto, a pesquisa será feita com os 6° ano A e B.

Após esse breve relato sobre o passo-a-passo no processo de implantação da horta escolar, mostraremos que o caminho teórico-metodológico da pesquisa que inspirou este artigo, foi *qualiquantitativa* do tipo participante, com observações do cotidiano da escola, uma vez que nos dá ferramentas para entender a percepção dos participantes com certa profundidade (qualitativa) e medir informações sobre o tema, de forma a apresentar uma natureza mais estatística (quantitativa).

Optamos pela pesquisa participante, pois, segundo Brandão e Borges (2008, p. 53), ela

[...] tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica, ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa.

Durante a pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico que consistiu em um aprofundamento da temática estudada, objetivando reunir informações e dados que constituirão a base para a construção da investigação proposta a partir do tema principal.

Os instrumentos de pesquisa que utilizamos foram questionários semiestruturados aplicados a professores e estudantes. Todo o percurso da pesquisa foi registrado.

Em relação à técnica utilizada para análise dos dados, optamos pelo Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), desenvolvido por Fernando Lefevre e Ana Maria Lefevre, no fim da década de 90. Trata-se de é uma técnica de organização clara de dados qualitativos, provenientes de questionários, objetivando revelar o pensamento coletivo por meio do seu processamento e interpretação. Ou seja, tem por finalidade manifestar, sobre determinado tema e através do emprego de métodos científicos, os pensamentos, representações, valores e crenças do coletivo. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005).

## ANÁLISE DE DADOS

Nota-se que a inserção da horta no ambiente escolar contribuiu para a construção de conhecimento dos estudantes e que as atividades realizadas no projeto auxiliaram o diálogo entre as teorias e práticas no fazer pedagógico oferecendo ampla contribuição no processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, que emerge valores socioambientais no cotidiano escolar.

Refletindo as mudanças proporcionadas pela horta nas três dimensões inter-relacionadas - *Espaço físico*, *Gestão* e *Currículo* - abordadas anteriormente observamos mudanças significativas.

Em seu *Espaço Físico* além da horta inserida com a intenção de potencializar o processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva sustentável observamos após a pesquisa a intenção por parte da escola de transformar mais áreas verdes em seu interior afim de tornar a escola um espaço agradável e o surgimento de ações que favorecem o meio ambiente, como a coleta de água da chuva e a inserção de uma composteira para reutilizar resíduos orgânicos produzida pela instituição.

Por parte da *Gestão* observamos a intencionalidade de mudança, o desejo de continuar trabalhando com a horta e criar mecanismos para garantir que os sujeitos que ali adentram interajam com essas áreas verdes a fim de promover um futuro sustentável, e até mesmo a intenção de modificar seu espaço para que seja mais acessível, ampliando a utilização desses pela instituição e estudantes.

E quem sabe assim, com todas essas mudanças, podemos também mudar seu *Currículo* incluindo em seu Projeto Político-Pedagógico a dimensão ambiental através de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis contextualizados na realidade local promovendo uma educação integral e sustentável, interligando saberes científicos historicamente acumulados com o ambiente educacional afim de estimular a cidadania ambiental transformando a realidade local e global.

Nesse espaço educador, possibilitou trabalharmos de modo interdisciplinar, articulando três componentes curriculares nas esferas didático e pedagógica. Ficou evidente que a interdisciplinaridade promovida a partir de ação educativa inserida no processo de ensino-aprendizagem, possibilita dinamizar o conhecimento entre eles interligando várias áreas de conhecimento os conteúdos são assimilados com maior facilidade e absorvidos de modo concreto, assim a não fragmentação de conteúdos promove um aprendizado significativo no sujeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A horta escolar se caracterizou como um espaço educador interdisciplinar agroecológico, que vislumbrou a sustentabilidade no âmbito educacional, por meio dela foi possível contemplar os aspectos relacionais presentes no conhecimento escolar, envolvendo todos os segmentos da escola, permitindo reflexões mais complexas a nível global rumo à construção de uma consciência planetária.

Diante das atividades desenvolvidas nesse espaço, foi possível observar o surgimento de atitudes sustentáveis, como o reaproveitamento de água do ar condicionado para irrigação da horta, a reutilização de materiais recicláveis, como garrafas pets, para a construção de uma horta suspensa nas dependências da escola. Ademais, a própria transformação do espaço escolar, além da disponibilidade de alimentos orgânicos produzidos na horta para a merenda escolar.

A sustentabilidade incorporada no processo ensino-aprendizagem proporciona reflexão dos estudantes, problematizando a sua relação, não somente com os locais onde estão inseridos, mas como parte integrante do planeta, surgindo assim, certa responsabilidade socioambiental por meio de hábitos saudáveis e atitudes ecologicamente viáveis. A sustentabilidade na escola permite enxergar que ocupamos um lugar importante na terra, nossa casa, reumanizando nossas ações sociais e ambientais. Ao problematizar o nosso cotidiano, podemos refletir sobre a realidade em um contexto mais amplo e propor mudanças por meio de experiências e vivências integradoras.

Assim, por meio da implantação da horta na escola foi possível trabalhar a ecopedagogia, contribuindo para a formação de indivíduos comprometidos com a cidadania planetária, ampliando relações humanas, sociais e ambientais. Nesse sentido, os estudantes se sentem como parte integrante do planeta, responsáveis por ações favoráveis a manutenção da qualidade de vida visando a preservação do nosso planeta para as gerações presentes e futuras.

Portanto, de acordo com o dizer popular: “*a palavra convence, mais o exemplo arrasta*”. Assim, inserir a sustentabilidade no espaço escolar a partir da horta, por exemplo, proporciona a melhoria estética do espaço físico e influência no cotidiano dos sujeitos ali inseridos, impregnando de sentidos as relações estudante/escola/comunidade, criando e provando novas posturas e atitudes. Além disso, é um espaço-tempo atrativo para a remodelação de valores que problematizem a complexidade da nossa existência com o intuito de garantir o futuro do planeta.

A EMEF “Dr Octávio Manhães de Andrade”, anteriormente sem uma área verde, hoje possui, além da horta e por incentivo dela, outras plantas espalhadas pelo seu interior e exterior, além de projetos para construção de outras áreas verdes, que poderão também servir de espaço educador sustentável.

Portanto, ao final da pesquisa realizada, percebemos que a horta continuará alimentar o conhecimento dos estudantes. Plantamos uma “sementinha da árvore da sustentabilidade”, que já cresceu e floresce para assim produzir novos frutos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais. Elaboração de texto: Tereza Moreira. Brasília: A Secretaria, 2012, 46 p. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/documentos/nucleomeioambiente/material2013/caderno.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Processo Formativo Escolas Sustentáveis e Com-Vida**. Brasília: Ministério da Educação, 2010, 56 p.

BONATTO, Andréia. *et al.* Interdisciplinaridade no ambiente escolar. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, v. 9, p. 1-12, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>

# 10

*Patrícia de Souza Terra Martin*

*Marcia Moreira de Araújo*

**PROPOSTA  
DE AULAS DE LEITURA  
E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL:  
peculiaridades de uma escola  
em comunidade Quilombola  
de Presidente Kennedy, ES**

## INTRODUÇÃO

A ação educacional é potencialmente transformadora na medida que articula diversas dimensões dos saberes, cujo entrelaçamento se dá nos âmbitos comunitários, familiares e na vida escolar. Esses espaços se intercomunicam para favorecer a aquisição e aprimoramento de conhecimentos e habilidades, assim como de criação de laços afetivos e sociais, que em conjunto vão formar o ser humano nas suas mais diversas dimensões.

Neste sentido, a educação deve proporcionar a todos os indivíduos o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Contudo, nem todos os cidadãos brasileiros se nutriram desse direito fundamental. Estudos realizados pelo "Núcleo de Etnografia em Educação já associavam a pobreza e a exclusão aos maus resultados da escolarização de alunos pobres no Brasil" (ROSA, 2012, p. 44).

A dificuldade de aprendizagem é um dos maiores problemas que a sociedade enfrenta. Tem sérias consequências como o abandono escolar, crianças não alfabetizadas, desinteresse, violência e indisciplina que interferem negativamente na aprendizagem, e conseqüentemente, na qualidade de vida das pessoas (MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009).

Mazer, Dal Bello e Bazon (2009) revelam que a criança apresenta dificuldades em compreender e assimilar o conhecimento ou ainda em vivenciar relações sociais, fatores que refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo. Torna-se um círculo vicioso, onde a dificuldade de aprendizagem gera nas crianças a apatia, a baixa autoestima e o desinteresse que por sua vez se reflete no baixo rendimento escolar. O último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010, mostra que entre 2009 e 2010, 25% das crianças terminaram a 4ª série, anal-



fabetas (UNICAMPI, 2017). Além do mais, Alguns autores como Rotta, Ohlweiler, Riesgo (2016) afirmam que a prevalência da dificuldade para leitura ocorre entre 2 e 8% das crianças em idade escolar e que no Brasil, há uma estimativa que gira em torno de 5 a 10% da população com transtorno de aprendizagem.

A educação é um meio, se não o mais importante, para inserir o sujeito na sociedade da informação e da comunicação, o que exige cada vez mais um olhar mais atento para os novos sentidos que favorecem a construção do conhecimento. Assim, torna-se urgente contextualizá-la, a fim de evitar a fragmentação dos conteúdos, que desvinculam os aprendizes das condições de vida concretas. As mudanças tecnológicas e sociais suscitam mudanças paradigmáticas na instituição escolar e exige dela a oferta de uma aprendizagem contínua e emancipadora, que prepare o ser humano a intervir, se adaptar e construir novos cenários para enfrentar o futuro, como também para construí-lo de modo responsável (SOUSA, 2004).

Nesse contexto de transformações, surge a discussão acerca da identidade e da diversidade como fatores que compõem o cenário atual das políticas educacionais brasileiras, especialmente no que concerne à Educação Escolar Quilombola. Portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/1996 torna-se um mecanismo de regulação relevante e necessário a ser cumprido, uma vez que tratou com seriedade e espírito empático as questões que envolvem diversidade sociocultural.

Posteriormente, seguiram-se outras regulações legais: a Educação Indígena (resolução n. 3/1999), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – (resolução n. 1/2000), a Educação Especial (resolução n. 2/2001) e a Educação do Campo (resolução n. 1/2002).

Nesse intenso decurso, inclui-se posteriormente a lei n.10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino in-

tegrando-a na grade curricular da educação básica, ampliada da lei n. 11.645/2008, que insere o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (CELESTINO, 2016, p. 14).

Ações afirmativas para a diversidade e compreensão das diferenças passam, então, a compor o vocabulário das políticas públicas, com o atendimento próprio de escolas quilombolas. Com isto é possível permitir, então, a existência de espaço de inovação pedagógica, com a pretensão de construir contextos de aprendizagem, no atendimento às demandas dos sujeitos que têm direito aos saberes necessários ao seu desenvolvimento humano, e de estarem no mundo, para compreendê-lo e modificá-lo, de acordo com seus desejos, anseios, necessidades e deveres.

Deste modo, as especificidades da educação escolar quilombola, nos conduz em a refletir acerca das condições para a sua efetivação, bem como a eficácia das suas ações no universo de aprendizagem da comunidade de Cacimbinha. Isto no sentido de compreender as formas de tratamento da aprendizagem, suas peculiaridades e suas possibilidades.

Na tentativa de contribuir para tornar a sociedade menos desigual, a partir de um recorte do campo educacional, este estudo propõe como questão investigativa: Como as práticas pedagógicas que valorizam a cultura quilombola podem contribuir para a melhoria de habilidades de leitura e interpretação textual em alunos de uma escola de Presidente Kennedy? Para buscar responder a esta indagação, delineou-se como objetivo: Compreender como práticas pedagógicas que valorizam a cultura quilombola podem contribuir para a melhoria de habilidades de leitura e interpretação textual em alunos de uma escola de Presidente Kennedy.

## O CAMPO DA PESQUISA

Presidente Kennedy é uma cidade do sul do estado do Espírito Santo, cujas tradições culturais do meio rural são historicamente mantidas vivas graças aos grupos descendentes de escravos africanos que se mantiveram nos quilombos por eles implantados. São dois os grupos que subsistem atualmente em terras próprias, neste município: a comunidade de Cacimbinha e a comunidade de Boa Esperança, perfazendo um total de 500 famílias (PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY, 2017).

Em 2005 as comunidades tiveram o território reconhecido e certificado, porém os relatos mostram que os quilombolas chegaram no município há muito tempo. Embora não haja registro documentado, as histórias de moradores mantêm viva a memória e a história. Uma delas, indica que os quilombolas que vivem em Presidente Kennedy são remanescentes de negros que, na condição de escravos, lutaram e fugiram do estado do Rio de Janeiro, provavelmente dos engenhos de cana-de-açúcar da cidade de Campos de Goitacazes, na época da Fazenda Muribeca, lugar onde foi fundado o município e hoje conhecido no Brasil pelo seu histórico Santuário das Neves.

As comunidades conseguiram verbas para melhoria da alimentação escolar, desenvolveram a Cooperativa Agrícola Familiar Quilombo de Batalha (Cooquiba), criaram a Associação de Moradores Quilombola e a Lei Municipal que torna o dia 20 de novembro o Dia da Consciência Negra em Presidente Kennedy (FOLHA VITÓRIA, 2015, p. 1).

Figura 1 - Vista panorâmica de espaço de expansão urbana da cidade e vista aérea do Porto.



Fonte: ESBRASIL, 2018.

A cidade é constituída por uma população de 11.658 (estimativa de 2020) habitantes, tem renda per capita de R\$ 583.171,85. Sua economia é movida principalmente pela produção de petróleo. Em 2018, o salário médio mensal era de 2 salários mínimos. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 40.6% da população nessas condições, o que o colocava na posição 14 de 78 dentre as cidades do estado e na

posição 2662 de 5570 dentre as cidades do Brasil (PREFEITURA DE PRESIDENTE KENNEDY, 2021).

A cidade mantém elevados índices de desigualdade social, que se consubstanciam nas comunidades em situação precária de sobrevivência, como é o caso de Cacimbinha – onde se encontra a escola campo da pesquisa. Embora essas comunidades tenham conquistado alguns benefícios relacionados à infraestrutura, ainda se mantêm em situação de desigualdade em relação às outras comunidades presentes na localidade. A população de Cacimbinha realiza eventos culturais para celebrar a força da cultura e manter traços da tradição quilombola, como histórias contadas pelos griôs, danças, músicas, artesanatos e culinária quilombola. Uma das suas celebrações pode ser vista na figura 3, a seguir, com danças ao ar livre, simplicidade e participação de pessoas de idades diferenciadas na comunidade.

A Cacimbinha tem esse nome devido à dificuldade de encontrar água no local. Desta forma, seus moradores faziam vários “buraquinhos” para encontrar água. Então, quando iam trabalhar, perguntavam: onde pegar água? E outros respondiam: nas cacimbinhas!

**Figura 2 - Grupo celebrando com dança.**



Fonte: prefeitura de presidente Kennedy, 2017.

A EMEIEF “Orci Batalha” atende crianças da comunidade local e vizinhas, como Boa Esperança e Aroeira. Seu nome homenageia o senhor *Orci Batalha*, doador da área para sua construção. Segundo informações de moradores locais, ele se sensibilizou pelas dificuldades percebidas nas crianças para terem acesso ao ensino, precisando sair muito cedo de casa para estudar em comunidades vizinhas, fator que induzia ao alto índice de reprovação e de evasão escolar. Cláudia Márcia Correa de Jesus foi a primeira professora que ainda atuava no regime de escola multisseriada, atendendo alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Desde o ano de 2019, a escola oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental (1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano) e EJA 1<sup>o</sup> segmento.

## COMO SE (DES)CONSTITUÍRAM OS QUILOMBOS E AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: LUTAS E DESAFIOS

Comunidades de origem africana são figurantes de abusos de direitos em todos os níveis (social, político, cultural e econômico), cuja efetivação poderia se dar pelo reconhecimento das suas grandes contribuições para a construção e enriquecimento do Brasil e da valorização das relações existentes entre as origens e a formação da cultura nacional.

De conformidade com o decreto 4887, sancionado em 2003 (BRASIL, 2003), as comunidades quilombolas são grupos étnico-raciais segundo os parâmetros de autoatribuição, com direcionamento histórico próprio, com as relações territoriais definidas, presunção da ancestralidade negra associada à resistência aos atos opressores históricos sofridos por seu povo.

E a Resolução CEE/CEB nº 68, de dezembro de 2013, no artigo 3º § II, reconhece que essas comunidades, sejam elas rurais e/ou urbanas,

Lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, que não se restringe à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos e costumes e tradições; e possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às suas reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória (BRASIL, 2014, p. 11).

De acordo com Silva (2014), estão situadas em vinte e quatro Estados da federação, predominando na Bahia, Maranhão, Pará, Minas Gerais e Pernambuco. Outros possuem pequenos remanescentes, como é o caso do Espírito santo, com exceção daqueles que não apresentam nenhum registro destas comunidades: Distrito Federal, Acre e Roraima. Muitos quilombos foram formados ainda no período da escravidão. Outros surgiram logo depois da abolição, como grupo comunitário de única possibilidade para vivenciar a liberdade de, não poucos, outrora escravos.

Celestino (2016, p. 7) explana que

[...] territórios de comunidades remanescentes de quilombos surgiram de diferentes situações, como: terras que foram doadas a partir da desintegração da lavoura de monoculturas, exemplo da cana-de-açúcar e do algodão, compra de terras, bem como áreas ocupadas por negros que fugiam da escravidão. Existem até hoje as denominadas terras de preto, terras de santo, que indicam uma territorialidade obtida de propriedades de ordens religiosas, da doação de terras para santos, principalmente em troca de serviços religiosos.

Em território brasileiro, a identidade das comunidades remanescentes quilombolas seguem processo de certificação. Este ocorre, inicialmente, pela regularização fundiária, quando a comunidade ingressa com solicitação diante da Fundação Cultural Palmares (FCP), solicitando a titulação de suas terras. Até a ano de 2013, foram 2.197

comunidades oficialmente reconhecidas pelo Governo Federal brasileiro; 2.040 comunidades adquiriram certificação pelo FCP, com 63% delas em solo nordestino (BRASIL, 2013).

Para tristeza de muitos brasileiros, sujeitos destas populações, as famílias quilombolas, aqui no Brasil, vivem em situação precárias, não dispendo serviços básicos: 80 mil famílias quilombolas estão nos cadastros do CADÚNICO; 64 mil famílias, cerca de 80% deste total, possuem o benefício do Programa Bolsa Família; 74,73 % vivem em condições de pobreza extrema; 92,1% dos membros se declaram pardos ou pretos; 24,81% declararam não saber ler e escrever e; 82,2% sobrevivem do desenvolvimento da agricultura, do extrativismo ou da pesca artesanal (BRASIL, 2013). Como estratégias para a sobrevivência praticam a agricultura de subsistência em suas terras.

Considerando um ponto extremamente importante, ressaltamos a questão de melhores condições de formação e desenvolvimento educacional. Nesse sentido, Celestino (2016, p. 9-10) afirma que,

Mesmo sabendo e considerando que a educação é um dos direitos básicos para a formação do ser humano, os quilombolas estão lutando para conquistar não só o direito ao acesso, mas, principalmente as condições de permanência e o poder de atuar para a construção de uma educação escolar quilombola que valorize a cultura, identidade, valores e suas raízes.

Existem políticas públicas brasileiras que estruturam os suportes legais, todos importantes para construção das ações de fortalecimento da equidade racial e social. A Constituição Federal, em seu Artigo 215, destaca o direito da livre cultura, definindo que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”, e promoverá a “valorização da diversidade étnica e regional” (BRASIL, 1988).

A CF complementa (BRASIL, 1988) que as comunidades quilombolas “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de nature-



za material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se fortalecem o incentivo à produção e conhecimento dos bens culturais, tombamento de documentos e sítios dos detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Diferentes documentos foram discutidos e instaurados com o intuito de preservar e garantir os direitos dos povos marginalizados, dentre os quais citam-se: O Decreto nº 4.887/2003, regulamenta a identificação, reconhecimento, delimitação, da demarcação e da titulação de terras ocupadas pelos remanescentes de quilombos, a Convenção 169 da OIT (Dec. 5051/2004) – trata do direito à autodeterminação de Povos e Comunidades Tradicionais, Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007 (BRASIL, 2007a), o Decreto nº 6261, de 20 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007b), a Portaria Fundação Cultural Palmares nº 98 de 26 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007c), a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 – Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) e a Orientação Normativa do INCRA nº 57, de 20 de outubro de 2009, que regulariza o processo para identificação, reconhecimento, desintrusão, delimitação, demarcação, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (BRASIL, 2009).

Embora haja dispositivos legais que apontam na direção da garantia de direitos, os fatos observados na realidade concreta divergem das determinações legais. Constata-se nas comunidades quilombolas (e em outros grupos minoritários) a não observância desses direitos. As várias comunidades quilombolas têm acesso escasso aos serviços de saneamento básico. Quando são atendidas pelo sistema de água tratada, isto lhe é bem precário. Há também a escassez de esgoto e a energia elétrica é insuficiente. O quadro a seguir retrata essa realidade (BRASIL, 2013).

**Quadro 1 - Condições de domicílios quilombolas avaliados nos anos de 2012 e 2013.**

Julho 2012	Janeiro 2013
63% possui piso de terra batida. 62% não possui água canalizada. 36% não possui banheiro ou sanitário. 76% não possui saneamento adequado (28% possui esgoto a céu aberto e 48% fossa rudimentar).	48,7% possui piso de terra batida. 55,21% não possui água canalizada. 33,06% não possui banheiro ou sanitário. 54,07% não possui saneamento adequado, 15,07% possui esgoto a céu aberto e 39% fossa rudimentar).
58% queima ou enterra o lixo no território; e apenas 20% possui coleta adequada.	58% queima ou enterra o lixo no território; e apenas 20% possui coleta adequada.
78,4% possui energia elétrica.	79,29% possui energia elétrica.

Fonte: BRASIL, 2013.

Assim, os movimentos de resistência criados pelas comunidades, a fim de que as suas reivindicações se transformassem em direitos, como, por exemplo, uma educação de qualidade, dialogada com os aspectos reais de cultura própria, são resultantes da enorme escassez de conhecimento e vontade de parte das autoridades públicas brasileiras, bem como das instituições educacionais e seus professores, acerca desses temas. Por este desconhecimento, é que se devem trazer à tona as discussões sobre a Educação Escolar Quilombola, que aportem temas que vão desde a historicidade na formação das suas comunidades, passando por questões fundiárias e chegando à aplicação plena dos direitos constitucionais de formação e cidadania.

## A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ASPECTOS LEGAIS E PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

A Educação Escolar Quilombola tomou força a partir do estímulo tão necessário à valorização da função social que a escola possui e da efetiva mobilização de movimentos sociais. Isto ocorreu plenamente pelas discussões iniciadas na década de 1980. Foram destaques nos debates para uma adequação da educação aos novos tempos aspectos como: qualidade de ensino público e seu papel no movimento de redemocratização do país; práticas pedagógicas interconectadas ao público que atendia; e o acesso garantido a todos. Entraram também nas pautas do debate o conhecimento fragmentado, formação para atuação no setor fabril com a intensão de alimentar a sociedade industrial.

Quando se trata de peculiaridades da educação escolar quilombola, surge uma base jurídica favorável constituída no conjunto das políticas educacionais na área da diversidade, com instauração da Lei nº. 9.394/1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), formulada também na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 2/98, que destaca como “rede de definições sobre fundamentos e princípios da Educação Básica [...] que orientarão as escolas, na organização, na articulação, no processo de desenvolvimento e de avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2010).

Em 2003 foi instituído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que estabelece como ação prioritária para o fortalecimento do marco legal a regulamentação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/06 no âmbito dos estados, municípios e Distrito Federal. Com a Resolução n. 4/2010, que esclarece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, junto às leis supracitadas, fornece maior

vigor para que ações positivas se sedimentem na sociedade brasileira, revelando que a luta pela igualdade de direitos de receber educação, tenha dado um passo mais largo.

É importante frisar, no entanto, que as práticas vivenciadas e constatadas no cotidiano da educação quilombola, passam por percalços e enfrentamentos bastante evidentes, haja vista as dificuldades manifestadas pelos educandos. Pode-se citar os seguintes desafios: conteúdos e metodologias socialmente impostos pelas forças hegemônicas que naturalizam modelos educativos fragmentados, descontextualizados e alheios aos povos de origem africana; a chamada “aculturação” que promove o que “vem de fora” da comunidade, isto é, as filosofias de quem tem maior conhecimento intelectual são utilizadas nos recursos pedagógicos, que utilizam imagens, gravuras e informações distanciados da realidade do grupo étnico local.

Desse modo, o chão da escola, o terreiro das rodas de conversas e as orientações com uso da simples oralidade, sem a necessidade das tecnologias (livros e manuais escritos), são tratados pela própria comunidade como algo de menor apreço e pouca valorização. Sendo assim, o esforço por resgatar as memórias passa por uma compreensão mais profunda do significado da tradição, dos costumes da terra e da manutenção da história local. Acredita-se que a escola e educação, dentro da perspectiva e das especificidades quilombolas têm um papel importantíssimo nesta sedimentação, que está exposta em leis e em determinações regulamentadas, mas ainda deve ser incorporada pela vida dos quilombolas.

Essas práticas contrariam as Diretrizes Curriculares Nacionais que descreve a educação escolar quilombola assim:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu

quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2010, p. 13).

A Coordenação Nacional de Articulação Quilombola (CONAQ), um órgão que, associado às formações quilombolas locais, se mobiliza para pressionar o Estado na luta pelo atendimento aos pressupostos pedagógicos indicativos de valorização da realidade quilombola nacional. É bem verdade que, as respostas ainda são lentas, considerando “[...] a gravidade da situação de desigualdade e invisibilidade que ainda recai sobre as escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos ou que atendem a essa parcela da população” (BRASIL, 2010b, p. 4).

A educação escolar no Estado do Espírito Santo foi implantada pelo Conselho Estadual de Educação (Resolução nº 4.158/2014), estabelecendo normas complementares para implantação de diretrizes curriculares nacionais da educação escolar quilombola na Educação Básica. Essa resolução observa os textos nacionais de referência para gerar as diretrizes no Estado do Espírito Santo. Nesse sentido, destacam-se entre as finalidades e objetivos da educação quilombola no Estado do ES, o que segue:

[...] garantir o atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica, e deve:

II – garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; e

Art. 330 A educação escolar quilombola fundamenta-se:

I – na memória coletiva;

II – nas línguas remanescentes;

IV – nas práticas culturais;

VI – nos acervos e repertórios orais;

VII – nos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país [...] (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 77-78).

Esses fragmentos foram extraídos da Resolução e representam as bases norteadoras das práticas curriculares para a modalidade de educação em pauta, uma vez que trazem elementos essenciais que sustentam os modelos educativos para as crianças quilombolas.

Corrobora-se, portanto, que a garantia dos direitos dos alunos por uma apropriação segura de todo um conjunto de saberes locais e próprios de seu povo, passa por uma formação docente apropriada, como fator preponderante. Isso pressupõe que a educação superior dos educadores quilombolas requer contextualização adequada, com o aprimoramento nas raízes culturais e uma paixão própria por manter vivas as imagens de um povo ímpar. Significa dizer, então, que os professores devem ter uma formação específica.

E no que diz respeito diretamente aos estudantes, a apropriação pode ocorrer por adoção de metodologias que resgatem práticas mais simples e comuns ao povo quilombola, como, por exemplo, fazer uso das “rodas de conversa ao ar livre, no terreiro da escola”, ouvindo histórias contadas pelos senhores e senhoras mais velhos da comunidade. Nesses diálogos, explorar as origens da comunidade, os valores antigos e suas transformações. Destaque para os homens e mulheres que lutaram pela liberdade e emancipação do povo, para a conquista da terra, para o alcance dos benefícios sociais e do gozo pleno da cidadania.

O documento sugere um embasamento na “memória coletiva”, que está diretamente ligada à memória individual que, por sua vez, é um fator social. Para compreender melhor este fator é impor-

tante destacar que qualquer ser humano resulta, também, de suas interações sociais experimentadas. O argumento é que a memória individual se ancora em diversos pontos de referência, tais como os sons, as paisagens, os sentimentos, os quais são elementos do espaço de vivência. A partir da compreensão da memória individual é que se chega à compreensão da memória coletiva. Assim, quando há uma lembrança que foi vivida por uma pessoa – ou repassada para ela – e que diz respeito a uma comunidade, ou grupo, essa lembrança vai se tornando um patrimônio daquela comunidade. As informações mais relevantes dessas memórias vão sendo repassadas de pessoa a pessoa e vão constituindo a história oral de um determinado lugar, ou grupo. Portanto, a memória social é a formação dos fatos e aspectos julgados importantes e que são guardados como a memória oficial da sociedade mais ampla (SIMSON, 2003).

A valorização das práticas culturais é importante, com a determinação de que as tradições, vistas nas formas particulares de ver e fazer o seu cotidiano, constituem um ponto de convergência para uma educação consciente e assumida e de muita riqueza de nuances.

O estatuto do Estado do Espírito Santo determina:

[...] assegurar que as escolas quilombolas ou as que recebem estudantes dessa comunidade observem as práticas socioculturais, políticas e econômicas dessas comunidades, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

III – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de participação da comunidade e suas lideranças;

V – zelar pela garantia do direito à educação escolar dessa modalidade às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; e

VI – desenvolver a temática quilombola em todas as etapas da educação básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 78).

Pelo fato de a Educação Escolar Quilombola se mostrar uma única e específica categoria, como descrita nos documentos supracitados, não são poucos os desafios para a sua implementação e plena execução. Pelo conceito apresentado por determinações técnicas, fica claro que as pretensões oficiais estão permeadas por ideias de justiça e equidade. No entanto, na prática, há muito que avançar, tendo em vista as peculiaridades deste povo e de cada espaço geográfico (cada comunidade e seu território).

Portanto, a Educação Escolar Quilombola precisa avançar no sentido de tomar para si o diálogo com os saberes adquiridos em nível local, assumindo que o seu currículo leve em conta, primordialmente, sua cultura, sua oralidade, seu trabalho, suas lutas por sua terra, sua sustentabilidade. Tal preocupação conduz a ampliação das ações, implicando em uma interdisciplinaridade mais efetiva e permanente, com orientação para a maior valorização das vivências comunitárias no campo e do chamado “fazer quilombola”, que, por sua vez, se incorpora em inúmeras e diferentes práticas pedagógicas.

Para tanto, se faz necessário outro lidar da escola com a comunidade, pois ambas devem se autoconstruir em parceria, na qual os sujeitos aprendizes, interagem com a comunidade. Para isso, os modos de organização e de participação serão usados, tanto no espaço da escola como também em outros, que sejam plenos de provocação ao cognitivo dos alunos. Acontecerá, por consequência, a promoção de novas construções e transformações, com o conhecimento acontecendo com significação e propósito.



As ações afirmativas de efetivação da educação no contexto quilombola, acontecem de modos diferentes, dependendo de cada região e dos interesses das políticas públicas locais. Em relação a isso, Celestino (2016, p. 19) traz à mesa um ponto bastante pertinente, afirmando que,

[...] a escola precisa de currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola para que o direito à diversidade se concretize e faça parte da formação inicial e continuada dos professores.

Tendo em conta a discussão, o recolhimento e valorização das oralidades, bem como a escuta dos pontos de vista diferentes sujeitos da comunidade, precisam ocorrer. Isto servirá de base para alimentar o acervo de conhecimento e manutenção das memórias e raízes próprias do povo quilombola em geral e da comunidade em particular. Tal argumento é posto com clara escrita, quando o documento (BRASIL, 2014, p. 14) diz que deve ocorrer o “cultivo e valorização da tradição oral, da memória histórica afro-brasileira, da ancestralidade e da erudição popular dos ‘mais velhos’ como fonte de conhecimento e pesquisa e como conteúdo da Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2014, p.14).

Sendo a educação quilombola considerada em suas especificidades, a Lei determina, acerca das modalidades e etapas que (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 81),

Art. 341 A educação infantil constitui um direito das crianças dos povos quilombolas, com oferta obrigatória pelo poder público para as crianças de quatro e cinco anos e será garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

A caracterização da Educação Infantil quilombola, sendo a primeira etapa da escolarização das crianças, deve respeitar as suas vivências e seus conhecimentos prévios, que envolve também sua

compreensão de família, de brincadeira, de interação social e outros pontos de destaque da vivência infantil.

É crucial a escuta atenta das vozes dos alunos (as), indagando sobre seus interesses, opiniões e ações que desenvolvam posicionamentos críticos acerca das suas preferências e necessidades. Sendo o pré-adolescente e o adolescente alguém em idade capaz de manifestar seu parecer. Dessa forma, a escola deve fomentar a autonomia desse estudante aliado a um desenvolvimento próprio, com estímulo às ponderações dialogadas e amadurecidas.

Outros aspectos pedagógicos apontados pelo Conselho Estadual de Educação capixaba (CEE, 2014, p. 82), reafirma a “[...] articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório”. Portanto há que se proporem práticas pedagógicas que percebam os alunos como seres capazes de dialogar, refletir e trazer sugestões para suas questões pessoais ou comunitárias. Essa pedagogia conduz à emancipação dos alunos, que deixam de ser meros espectadores e passam a atuar como sujeitos ativos no seu desenvolvimento cognitivo.

Considerando todos esses pressupostos para o ensino de crianças de escolas quilombolas, criamos uma série de atividades que envolvem leitura e interpretação textual. Tais atividades pedagógicas poderão colaborar com os educadores que atuam nessas escolas, no sentido de desenvolver aulas mais criativas, contextualizadas e dialógicas.

## **PROPOSTA DE AULAS PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: Uma seqüência didática para educadores do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental**

É muito importante que as atividades sejam diversificadas e sejam utilizados recursos como vídeos e fotos nas produções dos alunos. O diálogo é fundamental, portanto, é preciso abrir um espaço na aula para escuta atendo aos anseios, angústias, e dificuldades apresentados pelos alunos. Essa estratégia dialógica pode ser integrada às atividades orais, que devem ser associadas às atividades escritas.

Também se faz importante detectar as dificuldades leitoras e interpretativas dos alunos, para tanto, o professor pode verificar o rendimento apresentado pelos alunos no primeiro trimestre do ano letivo, ou do ano letivo anterior. Caso isso seja impossível, vale a pena o educador realizar uma atividade para diagnosticar as habilidades e conhecimento de leitura e interpretação prévios, a fim de conhecer o nível de desenvolvimento. Deve em seguida fazer um registro desses dados, para então, dar início aos trabalhos em sala de aula.

A seguir apresentamos sugestões de duas atividades desenvolvidas.

### ATIVIDADE 1 – Leitura e interpretação de histórias ilustradas

Nas leituras de histórias ilustradas devem ser abordadas as imagens presentes nos livros infantis e estimuladas a interpretação. Essa ação propicia a ampliação da capacidade autônoma de leitura, pois impulsiona a compreensão e interpretação das mensagens expressas nas ilustrações das obras literárias.

A inserção da literatura infantil, entrelaçando imagens e palavras, na prática do trabalho docente, pode beneficiar os alunos em sua autonomia de leitura, além de se tratar de um tipo de leitura associada

a uma atividade que atrai as crianças como algo interessante, envolvente e cheio de significado.

Para uma estrutura geral para realização de práticas de leitura, sugerimos que a mesma seja construída em 4 etapas:

- Etapa 1: Identificar as dificuldades presentes na leitura autônoma e no modo de interpretação dos alunos. Trazer um texto menor e simples para identificar essas dificuldades. Para sondar as habilidades e perceber como está o nível de leitura e interpretação dos alunos antes de iniciar as atividades.
- Etapa 2: Fazer as leituras do livro escolhido.
- Etapa 3: Provocar um debate entre os alunos(as), tempo em que o professor(a) poderá detectar os conhecimentos, ou seja, as habilidades de leitura e interpretação que tinham antes da leitura, e após a aplicação da metodologia.
- Etapa 4: Analisar e tirar conclusões sobre a aplicação da metodologia fundamentada na utilização da leitura de livros infantis ilustrados.

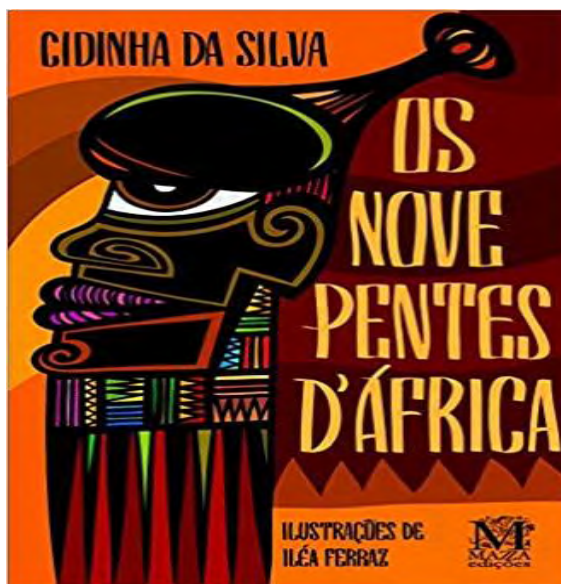
### **PRÁTICA: Leitura e interpretação do livro “Os Nove Pentes d’África”**

- Objetivo da atividade: Ampliar a compreensão leitora para que os alunos adquiram autonomia para ler e interpretar textos.

Nessa prática pedagógica sugerimos o livro *Os nove pentes d’África*, de autoria de Cidinha da Silva, publicado pela Editora Mazza Edições. Essa obra foi selecionada devido à sua aproximação com a realidade da comunidade quilombola e suas peculiaridades, em espe-

cial as raízes africanas. Ele tem conteúdos, imagens e diálogos que envolvem diversos temas que são pressupostos da educ. quilombola, uma vez que trabalha a ancestralidade, valores tais como generosidade, empatia, a identidade do aluno, valorização da cultura africana e das origens ancestrais, aceitação da morte como é sentida pela cultura desses povos. Trabalha a valorização dos mais velhos. A atividade propicia os diálogos e a interação social dos sujeitos. Por ter apreço a arte, o avo utiliza a arte para ensinar os netos, portanto o professor poderá também explorar habilidades artísticas nos alunos. Essa atividade pode durar de 4 a 5 aulas. Esse tempo é função do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Figura 3 – Livro “Os Nove Pentes d’África”.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/nove-pentes-d%C3%A1frica-Cidinha-Silva/dp/8571604851>. Acesso em: 10 mar. 2021.

- **Situação de aprendizagem:** conhecimento e domínio do texto.

- **Sinopse:** a autora narra a história de uma família negra brasileira, cujos pentes herdados pelos nove netos de Francisco Ayrá são a pedra de toque para abordar a pulsão de vida presente nas experiências das personagens e dos rituais cotidianos da narrativa. Cada pente tem o seu significado, que impacta a vida dos personagens que são presenteados pelo avô<sup>1</sup>.

## DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Distribuir os alunos em grupos em três ou quatro componentes.

A título de sugestão, cada aula pode ser realizada segundo os seguintes tempos, que obviamente, são flexíveis, pois dependerá do desenvolvimento cognitivo dos alunos:

- Discussão introdutória pelo professor, que falará sobre o livro e como será desenvolvida a atividade: 10 a 20 minutos
- Tempo para leitura nos grupos: 60 minutos
- Atividade orientada: 30 a 50 minutos
- Compartilhamento do texto com os colegas: cada 10 a 20 minutos

Na sequência, o professor convocará as crianças a criar inferências. Assim, cria-se um ambiente de roda de conversa para fazer perguntas, coletar hipóteses dos alunos acerca da história e de seu desfecho, poderá indagar:

Alguém sabe para que serve um pente? Já ganhou um presente igual ou semelhante? O presente dado pelo vovô foi importante? Por quê?

<sup>1</sup> <https://www.amazon.com.br/nove-pentes-d%C3%A1frica-Cidinha-Silva/dp/8571604851>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Nesse momento do fazer pedagógico, o objetivo é promover o envolvimento do leitor com a história, buscando levantar o interesse pelo desenrolar dos acontecimentos da história. Está considerada nos 60 minutos de leitura.

Existem formas de atrair a atenção e o interesse das crianças e permitir uma boa compreensão do texto. Assim, o professor deverá fazer uso de:

1. **PROMOVENDO CONEXÕES** : situações narradas na história que se relacionam ao cotidiano dos alunos. Destacamos os seguintes pontos:

a. Relação entre o texto e o leitor: quando eu ouço/leio a história eu lembro de qual situação do meu cotidiano?

Exemplo: Quando eu ouvi essa história eu lembrei dos meus cabelos, tranças, penteados feitos pela minha mãe.

b. Relação entre texto e mundo: quando eu ouço/leio a história eu recordo de alguma

c. Conversa sobre o gosto por este ou aquele modo de usar o cabelo? O que essa história me faz lembrar?

Exemplo: Quando eu ouvi a história me lembrei do significado das palavras que exprimem sentimentos.

d. Relação entre textos: quando eu leio/ouço essa história eu me recordo de outro texto que destaca o mesmo assunto ou semelhante (música, história em quadrinho, filme, outro livro, etc.).

Exemplo: Quando eu ouvi essa história eu me lembrei do filme “ A memória da pequena África”.<sup>2</sup>

2 <https://www.youtube.com/watch?v=e3opnjse0Tk>

2. **VISUALIZAR IMAGENS E PRODUZIR INFERÊNCIAS:** a partir das imagens, os(as) alunos(as) farão suposições, deduções e trarão pistas acerca de pontos definidos pelo professor.

Visualizar é, sobretudo, inferir significados. Por isso a visualização é uma forma de inferência, justificando a razão das duas estratégias estarem conectadas. Ao visualizar, os leitores criam imagens mentais da história. A ilustração é a inferência do ilustrador, seu ponto de vista.

Sobre as inferências, o Quadro 2 aponta certas inferências que podem ajudar o professor a provocar os alunos, questionando sobre o que pensam ou sentem quando observam a ilustração.

**Quadro 2 - Inferências em relação as atividades aplicadas por ilustrações.**

ILUSTRAÇÃO DO LIVRO	INFERÊNCIA
Os nove pentes e seus significados	Sentimentos, posturas, comportamentos
O avô com os netos	Família, tradição e amor
Os modelos de penteados	Comportamentos individuais
Pente Peixe	Abundância
Pente Passarinho	Liberdade
Pente Tartaruga	Sabedoria
Outras imagens	Deixar a imaginação fluir

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao visualizar a capa do livro, os leitores também fazem as suas inferências. Ao incentivar os alunos a fazerem inferências, o professor ajuda o leitor a apropriar-se da história e vincular-se à história. Assim, através da visualização o leitor é conduzido à melhor compreensão da leitura. Para Barbosa et al (2019, p. 3) nos ensina que:

Mais do que ser capaz de decodificar elementos gráficos, o cidadão do presente século tem de ser capaz de interagir com a



língua, utilizando a linguagem para o sucesso nas relações sociais, para compreender as distintas situações a que se expõe e interagir com elas, construindo sentidos e ressignificando a vida.

QUESTIONAMENTOS: podem ser feitos por meio de perguntas soltas e conexas com as ideias propostas. Perguntas intencionais feitas pelo professor induzem às finalidades intelectuais da ação de ler. Quando indagados, o professor provoca a reflexão nos alunos. As questões emergidas nessas interlocuções, precisam ser instigadas pelo professor, para que os estudantes possam exercitar o pensamento crítico. Trata-se de colocar em prática a pedagogia da pergunta (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p.99). Assim, a educação favorece a emancipação intelectual e dos sujeitos. As perguntas a seguir visam conectar os leitores aos aspectos estudantes e técnicos da leitura realizada, com vistas à prepará-los para futuras análises literárias. São exemplos: Quem é a autora do texto? Qual é o objetivo desse tipo de leitura (ler para estudar, buscar informações etc.?) Este texto é importante para quem o lê? Por que?

Apresentam-se a seguir, quadros sugestivos que resumem as atividades a serem aplicadas em cada aula, de acordo com as habilidades a serem exploradas.

Quadro 3 - Aula 1.

ATIVIDADE QUE ENVOLVE A INFERÊNCIA			
Aluno(a): _____ Título do livro: _____ Autor: _____			
	SIM	NÃO	OBSERVAÇÃO
O aluno visualiza			
Faz previsões e inferências			
Esclarece algum aspecto do texto			
Se recorda de alguma outra situação semelhante			

Destaca personagens, pessoas ou criaturas.			
Percebe ilustrações ou características			
Percebe eventos e/ou fatos.			
Destaca espaços ou lugares.			
Visualiza, usando os sentidos (olfato, audição, paladar ou sentimentos).			
Tem reações físicas (calor, frio, com sede, estômago doendo etc.)			

Fonte: Elaborados pelas autoras.

**Quadro 4 - Aula 2.**

<b>ATIVIDADE QUE ENVOLVE A VISUALIZAÇÃO</b>
Aluno(a): _____ Título do livro: _____ Autor: _____  1) Após a leitura do texto “Os Nove Pentes d’África”, desenhe as imagens que você visualizou durante a narrativa:

Fonte: Elaborados pelas autoras.

**Quadro 5 - Aula 3.**

<b>ATIVIDADE QUE ENVOLVE AS CONEXÕES</b>
Aluno(a): _____ Título do livro: _____ Autor: _____  Conexão do texto com o leitor: Após a leitura do livro “Os Nove Pentes d’África”, lembrei-me de que um dia... Conexão do texto e com o texto: 2) Quando, li “Os Nove Pentes d’África”, lembrei-me que já tinha assistido a um desenho, visualizando uma imagem na TV ou em um quadro pintado. Conexão do texto com o mundo: 3) Ao ler “Os Nove Pentes d’África”, lembrei-me de algo ou um acontecimento ocorrido no Brasil ou no mundo.

Fonte: Elaborados pelas autoras.

Quadro 6 - Aula 4.

ATIVIDADE QUE ENVOLVE AS CONEXÕES
Aluno(a): _____ Título do livro: _____ Autor: _____  Conexão do texto com o leitor: Após a leitura do livro "Os Nove Pentes d'África", lembrei-me de que um dia... Conexão do texto e com o texto: 2) Quando, li "Os Nove Pentes d'África", lembrei-me que já tinha assistido a um desenho, visualizando uma imagem na TV ou em um quadro pintado. Conexão do texto com o mundo: 3) Ao ler "Os Nove Pentes d'África", lembrei-me de algo ou um acontecimento ocorrido no Brasil ou no mundo.

Fonte: Elaborados pelas autoras.

Quadro 7 - Aula 5.

ATIVIDADE ENVOLVENDO A LEITURA DE IMAGEM: VISUALIZAÇÃO, INFERÊNCIA E SUMARIZAÇÃO
Aluno: _____ Turma: _____ Título do Livro: _____ Nome do autor: _____
1) Observe a ilustração da capa e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização. a) Quais sentimentos essa imagem provoca em você? b) A imagem é composta por elementos vivos ou objetos? c) Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?
2) Escolha uma ilustração no livro e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização. a) Quais sentimentos essa imagem provoca em você? b) A imagem é composta por elementos vivos ou objetos? c) Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?
3) Observe a ilustração da conversa entre dosi personagens e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização a) Quais sentimentos essa imagem provoca em você? b) A imagem é composta por elementos,vivos, móveis ou objetos? c) Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?

Fonte: Elaborados pelas autoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse desta pesquisa foi analisar os aspectos pertinentes às dificuldades de aprendizagem e interpretação textual que foram identificados em uma escola quilombola situada no município de Presidente Kennedy, Estado do Espírito Santo. Para tanto, elaborou-se objetivos, os quais foram perseguidos, a fim de chegar até aqui, com a elaboração das devidas considerações finais.

Realizou-se, inicialmente, as discussões acerca das peculiaridades presentes na realidade quilombola, a partir dos seus aspectos históricos e sociais. Aqui se apresentou as lutas, percalços, conquistas e incompletudes vivenciados até hoje por parte de comunidades que desejaram apenas se estabelecerem no chão herdado dos seus ancestrais, preservando a cultura e os costumes dos seus pais, outrora livres em terras africanas, mas trazidos para o Brasil e feitos escravos pelos colonizadores europeus que necessitavam de mão de obra barata para manter a produção que sustentava a burguesia que povoava o Brasil naquele momento.

Também se ponderou aqui acerca dos estudos sobre a educação quilombola e suas especificidades, com a defesa que os estudiosos fazem do respeito aos fazeres locais, sem generalização e massificação do processo educativo. Listou-se, com isso, leis e pareceres oficiais, bem como estudos comprovados sobre a fixação de uma prática educativa própria dos povos quilombolas – algo bem diferenciado do contexto vigente no restante da sociedade brasileira. Tal postura acompanha a tendência de defesa da educação adequada a cada etnia residente em terras nacionais (indígenas, circenses etc.).

E como consequência da detecção das e fragilidades presentes na educação da comunidade quilombola, foi elaborado o recurso didático (instrumento de orientação metodológica), já proposto desde

o início da empreitada, para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, no que tange à leitura e interpretação textual, para professores e alunos da comunidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, G. A. da S.; ROSA, A. B; MOURA, V.A.A.;SILVA, W.P da. **As estratégias de leitura para compreensão do conto**. Cadernos Zygmund Balman, vol.09, número 20, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação escolar quilombola. Brasília, 2012.

BRASIL **Resolução CEE/CEB Nº 68 / 2013**. Diretrizes curriculares estaduais para a educação escolar quilombola. Salvador, 2014.

CELESTINO, A. M. de F. **Educação escolar quilombola: perspectivas de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da Escola Rural Quilombola de Lage dos Negros**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Sociais. Universidade da Madeira, Funchal. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/91998326.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CARNEIRO, Mirian Chaves. **Manual digital do professor: os nove pentes d'África**.- Belo Horizonte : Mazza Edições, 2018.

FOLHA VITÓRIA.2015. Disponível em : <https://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/05/2017/comunidades-quilombolas-mantem-viva-tradicao-e-cultura-negra-em-presidente-kennedy>. Acesso em: 25jun.2020.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MAZER, Sheila Maria; DAL BELLO, Alessandra Cristina; BAZON, Maria Rezen-de. **Dificuldades de aprendizagem**. Revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. 2009. Disponível em: <http://pepsicbvsalud.org>. Acesso em: 2 mar. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY. **Comunidades quilombolas mantêm viva tradição e cultura negra em Presidente Kennedy.** 2017. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/g4Pt3JQrQ9cWUQsBSzasyUDMmTt4MRjYDdRketfcQjRH9uNuCHfDybqftK4u/his4-03und02-texto-problematizacao.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

ROSA, Antonia Valbenia Aurélio. **Pobreza e educação: um estudo teórico-epistemológico sobre a produção de conhecimento no período de 2000 a 2010.** 2012. Disponível em: <http://www.proped.pro.br>. Acesso em: 25 fev. 2019.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtorno de aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, Célia Pereira da. **Vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades, educação e o princípio da justiça como equidade na escola.** 2014. Disponível em: <http://www.unicid.edu.br>. Acesso em: 5 mar. de 2019.

SOUSA, J. M. **Educação:** textos de intervenção. Funchal: O Liberal, 2004.

UNICAMP. **Educação e aprendizagem no Brasil:** ainda somos os mesmos. 2017. Disponível em: <http://www.unicmp.br>. Acesso em: 2 abr. 2019.

# 11

*Valdete Leonídio Pereira  
Márcia Moreira de Araújo*

## **A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: a prática docente**

## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, a Educação Infantil sofreu alterações significativas. Entre elas, destacamos a visão que existia a respeito do infante, que foi se modificando com o tempo, visto como um ser com menos importância, sem desejos, dúvidas e necessidades ante as adversidades. Hoje é vista com identidade pessoal e histórica e com suas especificidades. Com isso, ela, de assistencialista passa a ter uma proposta pedagógica integrada ao cuidar, para atender a esse público.

O educador infantil também acompanhou essas mudanças, se especializando e tomando novas condutas para atender às crianças com mais eficácia. Algumas pessoas ainda veem o professor da Educação Infantil como babá ou cuidador. Essa visão se dá devido à forma como a Educação Infantil nasceu.

Devido ao caráter familiar do atendimento à criança pequena, as primeiras denominações das instituições infantis fazem uma referência a esse aspecto, como o termo francês “creche” que significa manjedoura, presépio. E o termo italiano “asilo nido” que significa um ninho que abriga (GÊNNOVA, et.al., 2013. p. 3).

Na Constituição Federal (CF) de 1988, Inciso IV do artigo 208, prevê o direito à educação, às crianças na faixa etária de zero a seis anos, em instituições pré-escolares e creches. Direito também estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 53.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, a Educação Infantil passa para outro patamar no sistema educacional. Garantindo à criança o direito à educação básica, que se diferencia da pré-escola ou jardim de infância.

Não se deve imaginar que a criança, na Educação Infantil, não seja capaz de compreender temas como: diversidade, identidade, cidadania e outros. Obviamente que precisam ser trabalhados, pois



representam a transversalidade, e as diretrizes da BNCC, talvez os abordando de forma que ela entenda.

Muitas crianças têm uma vivência carregada de traumas, de conhecimento de mundo adulto, como o trabalho precoce, a negação de direitos básicos, a degradação do meio ambiente e outros. Dessa forma, elas passam a ver a vida de forma mais crítica, sem a ideia da história infantil apenas como fantasia e contos de fadas.

Quando a Educação Infantil, na pessoa dos professores, trabalha sem (pré) conceitos em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, entendendo ser uma etapa contínua a que a criança se encontra, ela traz essa realidade para a vida infante, ou seja, trabalha o lúdico, a ficção, os contos, também as ocorrências reais, do cotidiano.

Esta pesquisa apresenta como justificativa o entendimento de que a Educação Infantil é um processo que, sequencialmente, se complementa, continuamente, no 1º ano do Ensino Fundamental. Por isso, os sujeitos envolvidos no contexto escolar (diretor, pedagogo, professores) não podem conceber que uma etapa “acabe”, se anule e outra “inicie”. Ou seja, a partir do 1º ano, a criança tem sua educação complementada, através da alfabetização, do letramento, da matemática, enfim, através de todos os conteúdos e procedimentos utilizados para que sua aprendizagem ocorra.

É na EI que os alunos iniciam sua formação cidadã. É nessa fase que se desenvolve a convivência em sociedade, os conhecimentos sobre o mundo, as primeiras noções matemáticas e de alfabetização, explorando cada aprendizado através de brincadeiras e da imaginação. Porém, quando essa criança sai da pré-escola e inicia o 1º Ano do EF, as demandas são muitas, fazendo com que ela se sobrecarregue, principalmente as cobranças do professor em relação à alfabetização.

Há uma preocupação dos professores do Ensino Infantil, em relação à ida dos alunos para o 1º Ano, fazendo com que grande parte desenvolva, nessas crianças, uma alfabetização precoce. O que não é necessário, já que o momento oportuno para essa aprendizagem da leitura aconteça.

Seria relevante que houvesse uma interação mais atenciosa entre os professores das escolas de Educação Infantil com os de Ensino Fundamental, de maneira a que a criança pudesse ter uma experiência prévia em relação ao espaço, ao tempo e a outros momentos da rotina de ambas.

De repente, seria importante que o ensino infantil e os anos iniciais do EF ocorressem na mesma instituição. Dessa forma, a continuidade seria menos complexa, uma questão de progressão, ano a ano.

A prática do professor do 1º Ano, alinhada ao que a criança recebeu na Educação Infantil (recursos concretos, atividades lúdicas, rotina, afetividade e menos apego ao ensino de conteúdos programáticos, entre outros) seria interessante, uma vez que a visão docente, muitas vezes, é a de que os alunos estão na escola apenas para aprender.

A partir desses e de outros enfoques, o problema de pesquisa deste trabalho é: como ocorre a prática docente na transição dos alunos da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental?

O objetivo é demonstrar como a prática do professor na transição dos alunos da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Barra de São Francisco-ES interfere no desenvolvimento crianças, sob a ótica de professoras, pedagogas e diretora.

## 2 UM ESTUDO SOBRE A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA PRÉ-ESCOLA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao nos reportarmos à transição do aluno da Pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental como algo complexo, em grande parte, precisamos recordar que a criança, antes da escola, participa de uma comunidade familiar. Dessa forma, é importante que façamos uma abordagem sobre cada uma delas e, posteriormente, como deve ser sua participação conjuntamente, para o desenvolvimento dos infantes em relação a esse avanço da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental.

A família é nosso primeiro convívio em sociedade e quando os filhos ingressam na escola, os pais depositam tamanha confiança nesta instituição que passam a depositar nos professores a sua disciplina. Independente de pesquisas, essa realidade permeia grande parte da sociedade.

Dessa forma, na Educação Infantil, a preocupação da família em relação à aprendizagem dos filhos é menos enfática. Já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como a alfabetização é um processo que causa certa ansiedade, os professores são analisados pelos pais, algumas vezes de forma positiva, outras de forma negativa; os que tem seus filhos com sucesso escolar remetem este sucesso às próprias crianças, vendo os discentes com bons olhos, pois não veem motivo para os criticarem. Já os pais que têm seus filhos sofrendo com o insucesso escolar, veem os professores com indiferença e remetem a eles a culpa do não desempenho na idade correspondente a série, o que muitos teóricos problematizam como fracasso escolar.

Para Rocha e Macedo (2002, p. 39),

[...] a família sustenta algumas fantasias pessoais em relação à escola, por exemplo, o desejo de que ela eduque o filho, principalmente, com situações que os pais não se sentem preparados, como ocorre em questões que envolvem limites e sexualidade, ou ainda, que o filho seja preparado para ingressar em universidades e obter êxito profissional e financeiro.

A transmissão de valores e de ensinamento disciplinar compromete a atuação da escola e de seus professores, pois há uma dedicação excessiva em ensinar, na escola, o que se deve aprender em casa, com os pais. Assim, as turmas são heterogêneas e cada aluno carrega sua história de vida, seus hábitos, costumes e problemas, o que dificulta ao docente atender a todos, individualmente.

Há situações em que a família é convidada a participar da vida escolar dos filhos, mas se torna omissa, ausente e essa falta influencia negativamente no desenvolvimento das crianças, principalmente em se tratando no 1º Ano.

Conforme Pequeno (2011, p. 51)

[...] é a família que desenvolve os laços afetivos e, sobretudo, materiais que são importantes para o desenvolvimento e bem-estar dos seus integrantes. Segundo a autora, a família desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos, e no qual se aprofundam os laços de solidariedade, importante entre as gerações.

Percebemos que até a Pré-escola, os pais participam, de certa forma, da vida escolar das crianças. Eventos como festas, reuniões e outros são motivo para que principalmente as mães estejam presentes na escola.

No 1º Ano do Ensino Fundamental a participação não é mais a mesma, se mostrando minimizada por compromissos antes não apresentados como empecilhos. Também comunga desta ocorrência a ideia de que por estarem na escola de EF já possuem certa autonomia e que não precisam mais dos pais ali.

Começamos a vislumbrar a necessidade de articulação das normatizações, onde todos possam contribuir, entendendo que a ideia de responsabilidade está atrelada à autonomia dos sujeitos.

Essa percepção orienta uma conduta docente capaz de formar as crianças para a sociedade, onde não cabe a ação pela vigilância, mas sim pela necessidade de regras para uma vida em coletividade. A regra vem para organizar os processos dos espaços em que compartilhamos essa percepção e orienta o professor a uma prática diferente de apenas ensinar conteúdos, mas também transmitir valores aos alunos.

Cabe, ainda, elencar o diálogo e as relações que surgem do cotidiano. Portanto, as dificuldades podem estar nas interações estabelecidas nas instituições, pois há escolas que ofertam a EI e os anos iniciais do EF e, em alguns casos, a criança frequentará duas escolas diferentes, uma de Pré-Escola e outra de 1º ao 5º. Estes traços se caracterizam como as pessoas apresentam-se nas suas relações com os outros, que trazem as marcas de seus padrões culturais, sendo constituídos a partir do grupo a que pertencem.

A escola também exerce atuação educativa junto aos familiares, argumentando, inteirando, aconselhando, direcionando variados assuntos, numa tentativa conjunta de alcançar a educação. Não se deve desviar da mesma, pois é somente através da educação que se fazem as transformações contínuas essenciais e permanentes na vida humana.

A parceria família/escola pode estar numa conversa franca dos professores com os pais, em reuniões simples, organizadas, onde é permitido aos pais falarem e opinarem sobre todos os assuntos, será de grande valia na tentativa de entender melhor os filhos/alunos. A construção desta parceria deveria partir dos professores, visando, com a proximidade dos pais na escola, que a família esteja cada vez mais preparada para ajudar seus filhos. “Muitas famílias sentem-se impotentes ao receberem, em suas mãos os problemas de seus fi-

lhos que lhe são passados pelos professores, não estão prontas para isso (SILVA, 2008, p. 01)".

Escola e família, apesar de cultivarem objetivos diferentes, são instituições que complementam a formação humana, por isso o trabalho de parceria que se estabelecer entre ambas é algo extremamente importante neste sentido.

Dessa maneira utilizamos as palavras da autora para mencionar a necessidade de os pais intervirem ou melhorarem o desempenho do educando em sua aprendizagem. Dessa forma, entendemos, através da citação de Parolim (2015) a família como formado do indivíduo em caráter, valores e identificação e ensina a conviver. A escola, apesar de acolher a criança, demonstrar afeto por ela, cuidar, vai muito além, pois é responsável por sua formação acadêmica, uma relação que acima de tudo se dedica a ensinar e aprender.

Quando se trata do significado da parceria que deve ser firmada entre escola e família compreendemos os dados que envolvem o processo educacional infantil, em que as autoras Bassedas, Huguet e Solé (2011, p. 285), considera que o "contato entre a família e o educador é uma questão primordial, que convém cuidar e fazer funcionar". De fato, na educação infantil, o contato entre os pais, as mães e os professores costumam ser mais frequentes do que em outras etapas e, por isso, podem estar mais relacionados com os comentários da jornada ou com determinados acontecimentos que não ocorre normalmente.

Apesar de a escola ser fundamental na vida dos alunos, ela não pode assumir a responsabilidade dos pais na educação das crianças, enquanto filhos. Esta instituição tem outros focos, a formação acadêmica, o ensino-aprendizagem de conteúdos e a construção do conhecimento. A escola é um espaço que pode ser escolhido pelos pais e alunos. A família não se escolhe e não há como mudar de sangue. As escolas mudam, mas a família permanece (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 2011).

É imprescindível que o professor infantil, aqui destacamos da Pré-escola e do 1º Ano do EF, saiba trabalhar essas divergências de maneira a aproximar as crianças, para que conheçam e aceitem as diversidades e não as exaltem, o que pode causar sentimentos negativos, como a segregação e a exclusão.

Para Penin (2013, p. 25), torna-se relevante que “a escola, na pessoa do professor, assume a função mediadora”. Para que além das metodologias escolares, ele busque inteirar-se das metodologias gerais, que regem a vida dos seres humanos, tais como: regras, normas, conduta, valores e outros.

Além disso, essa instituição precisa se envolver com uma aprendizagem discente voltada para temas de grande importância na sua vida, em particular e de forma coletiva, no caso meio ambiente, cidadania, ética, sexualidade, e outros, que o farão descobrir o espaço escolar como meio de socialização e de conhecimentos.

Freire (1985) destaca que o professor, grande maioria, por falta de tempo – devido a uma jornada excessiva de trabalho – ou por qualquer outro motivo passa a não acompanhar o que a mídia mostra aos seus alunos, fazendo com que suas aulas sejam repletas de ideias ultrapassadas, com informações antigas, que não interessam aos alunos.

Entendemos como importante que a família e a escola se preocupem menos com o “ter” do aluno/filho e se voltem à preocupação do “ser” do mesmo, trabalhando valores, virtudes, elogiando e fazendo vencer desafios, ações que são simples e que criam autonomia e segurança nas crianças, que deixam um espaço mais lúdico e infantil (na Pré-escola) para ingressar num espaço, muitas vezes menos infantil, com mais atividades, mais compromissos a cumprir, mais cobranças.

Autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um comentário progra-

mático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume (FREIRE, 2007, p. 94).

Sobre as relações humanas no interior da escola, Paulo Freire (2007) enfoca a todo momento e com ilustrações simples, algumas maneiras menos complexas de driblar as dificuldades, no alcance de uma educação que valha a pena para a instituição e, principalmente, para os indivíduos que dela participam.

Para isso, o professor não necessita “descer do palco”, pois na avaliação do autor, aluno e professor precisam estar num nível bem próximo, haja vista que a proximidade é que formará o elo de que a educação precisa: autonomia. Ao inferir a autonomia, não se deseja, aqui, afirmar que o aluno procurará sozinho seu caminho, mas com o direcionamento de seu mestre.

Os instrumentos utilizados por esse último farão com que o educando chegue ao seu fim. No espaço escolar, professor e alunos criam perspectivas e laços afetivos que lhes proporcionarão condições de avançar em seus propósitos de ensino e aprendizagem (DESSEN e POLONIA, 2007).

O educando precisa se sentir seguro e capaz de tomar as decisões necessárias ao seu crescimento enquanto pessoa/cidadão. O professor precisa, em contrapartida, estar seguro de suas técnicas, métodos e aplicações para desenvolver de forma coerente e eficaz o seu trabalho.

Frente às inovações que surgem a cada dia, é mister que o docente seja capaz de coletar o conhecimento que as crianças carregam em si e das interações que faz com o mundo a sua volta, para que crie momentos de associações, em sala de aula, com o que vai conhecer através dos seus ensinamentos (FREIRE, 2007).



Com isso, busca-se estreitar as diferenças e demonstrar quão competentes podem ser educando e educador, que ambos se completam, sem jamais um anular o conhecimento do outro.

Para Hora (2007) se faz importante apontar a escola como meio capaz de orientar pessoas para o senso crítico, para a revolução dos saberes, para assim questionar o que de errado estiver ocorrendo, para reivindicar os seus direitos, para construir e lutar por uma vida mais digna, num mundo melhor e mais justo.

Educação não significa necessariamente ensinar conteúdos, mas também orientar através das possibilidades, isto é, através da interação de conhecimentos natos (na família), conhecimentos escolares (com o professor) e conhecimentos de mundo (com experiências), que se pode alcançar objetivos na vida.

Antes de tentar estabelecer autonomia nas crianças, a escola precisa obter a sua, com ensino que abarque as necessidades dos alunos. Para que eles possam se desvincular de políticas de interesses, de contrastes entre classes sociais ou ideológicas, ou diferenças raciais, entre outras. É através da liberdade e da afetividade que se fazem cidadãos comprometidos com a verdade. E é através da verdade que a escola cidadã passa a existir, com o foco no aluno e em tudo o que ele tem a acrescentar à prática docente (MORIN, 2007).

A educação brasileira contemporânea aponta para uma extensa gama de conteúdos programáticos, de metodologias dinamizadas, estudos e mais pesquisas indicando a necessidade de inovar, de levar até o aluno o que de melhor se pode fazer. Toda essa ideologia passa a ser convincente e até certo ponto chega a ser compreendida pelos docentes como a mais adequada. Entretanto, é preciso que a escola trabalhe com foco no que os alunos necessitam aprender e não apenas no que ela imagina que deve ser ensinado.

Constatamos, na realidade, é um currículo pronto – não se sabe até que ponto o professor participou de sua elaboração – que passa a integrar as salas de aulas das escolas do meio urbano e do meio rural, indistintamente. Ora, parece até comum dizer que as realidades são bem diferentes, bem como a clientela a quem ele se dirige. Por isso, o currículo precisa ser ressignificado, adequando-se às necessidades peculiares a que a instituição atende.

Em relação ao atendimento aos alunos, quanto à sua aprendizagem, dos principais quesitos a ser observado pela escola, em seu currículo, é a organização em seu espaço e tempo institucional. O ensino e a aprendizagem devem ser desenvolvidos concomitantemente e precisam ser considerados em suas necessidades básicas, que estão além das salas de aula e da escola, perpassam seus limites e alcançam o contexto onde o educando vive (MORIN, 2007).

A elaboração e a implantação do currículo são provenientes de processos divergentes, com decisões necessariamente negociadas. Ou melhor, a principal negociação ocorre na relação pedagógica quando professores redefinem a programação, segundo as especificidades que coleta em relação às crianças, individualmente, observando a forma como a turma e seus alunos recebem o conhecimento.

A organização do currículo pode ser entendida, dessa forma, como o conjunto de atividades realizadas pela escola, na distribuição das áreas de conhecimento (as componentes curriculares), por série/ano, modalidade de ensino e carga-horária dos professores e alunos.

Entendemos que o espaço da escola não é apenas um “local onde se abrigam alunos, livros, professores” (p. 53), em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um espaço que gera ideias, sentimentos, opiniões que serão compartilhados entre diferentes personagens: alunos, professores, equipe escolar (PATTO, 2004).

Ao professor é requerida a função de mediador comprometido em compreender o universo dos avanços tecnológicos, científicos, metodológicos, mas, sobretudo, em adequar essas novas informações ao contexto do qual o aluno faz parte (DESSEN; POLONIA, 2007).

Os professores, tanto da Educação Infantil, quanto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisam analisar sua prática e postura, enquanto formador de opiniões e conceitos, enquanto propagador de leis e direitos, enquanto “cobrador”, fiscalizador de ações.

As novas estratégias de ensino-aprendizagem se contradizem, ou melhor, se igualam a algumas utilizadas no passado, quando não há, de fato boas relações humanas no ambiente escolar (SOARES, 2003).

Entenda-se, com tudo o que foi abordado, que o espaço escolar merece ser mais bem aproveitado, não apenas com métodos, não somente com profissionais, nem com máquinas de última geração, muito menos com projetos bem estruturados, entre outros. Importa que se forme numa mistura em que um pouco de cada um desses aspectos se funda, concretizando num misto necessário ao atendimento das necessidades das crianças.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo teve, inicialmente, uma abordagem teórica, a partir de autores que se especializaram na temática sobre a transição do aluno da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Destacando contextos relevantes para a proposta estudada. Foram investigadas informações e conceitos publicados em sites científicos, em trabalhos acadêmicos (monografias, TCC, artigos científicos, dissertações e teses), bem como em literatura conceituada e, dentro das possibilidades, atualizada. Assim, esta etapa da pesquisa envolveu o

estudo bibliográfico. A esse respeito, Treinta, et al (2012, p. 2) descreve que o estudo bibliográfico:

[...] busca identificar o que foi produzido de conhecimento pela comunidade científica sobre esse tema e, ao mesmo tempo, avaliar as principais tendências da pesquisa sobre ele. Parte do princípio de que, ao iniciar-se uma nova pesquisa acadêmica, tudo o que está sendo discutido, publicado e gerado de conhecimento nessa linha de pesquisa deve ser mapeado para a construção do conhecimento a ela relacionado.

Em prosseguimento, optou-se por uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, em averiguação ao tema e de como ele se apresenta em uma escola municipal de Educação Infantil e Fundamental de Barra de São Francisco- ES. Para Oliveira Júnior (2009, p.6) a “[...] Pesquisa Exploratória: ocorre quando o pesquisador busca conhecer de forma mais profunda o assunto abordado. Concentra-se em esclarecer/explorar o campo de conhecimento abordado na pesquisa”. Assim ela se classifica de acordo com os objetivos do estudo sobre a transição do aluno da EI para o 1º ano do EF.

A partir da escolha do tipo de pesquisa e da temática, buscamos eleger quem seriam os sujeitos participantes, que apresentamos sucintamente a seguir.

No primeiro instante, participaram 10 professoras da escola pesquisada. Destas, 05 atuam na Pré-Escola e 05 atuam no 1º Ano do Ensino Fundamental na mesma instituição.

Após a participação das professoras, as 02 pedagogas da escola, que acompanham as turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental também foram entrevistadas. Finalmente, o terceiro grupo de participantes envolveu a diretora da unidade de ensino, colaborando com a sua opinião sobre o tema e como ele acontece na escola sob sua gestão.

Esclarecemos, que apesar do Termo Livre e Esclarecido ter sido assinado pelos profissionais participantes, não utilizamos seus nomes reais, mas por fictícios, como por exemplo, Professor 1, Professor, A, Pedagoga X e assim sucessivamente, de maneira a não divulgar sua identidade.

A unidade de ensino participante foi a Escola Municipal Sebastião Albano, cuja entidade mantenedora é a Prefeitura de Barra de São Francisco- Espírito Santo. Está localizada à Avenida Manoel Alves da Fonseca, nº 267 – Bairro: Vila Vicente - CEP: 29800.000. E-mail: escolasebastiãoalbano@gmail.com. Telefone: (27) 3756-7661. CNPJ: 06160178/0001-86

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS

### 4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS NAS ENTREVISTAS

Com o ativismo recorrente nas aulas remotas, em que os profissionais precisam estar em atendimento através de plataforma educacional digital e na elaboração de atividades impressas, os questionários foram respondidos e entregues em tempos diferentes. Inicialmente, recebemos o de uma das pedagogas, da diretora e de 02 professoras do 1º Ano. Seguidamente, dois dias após o primeiro recebimento, 03 professoras da Pré-Escola e 02 do 1º Ano; numa terceira remessa, recebemos de outra pedagoga e de 01 professora do 1º Ano; por fim, as 02 últimas professoras da Pré-Escola enviaram suas questões respondidas.

Mesmo parecendo uma forma rápida, na utilização da tecnologia, fatores como tempo, ativismo, esquecimento e outros, contribuí-

ram para que as participantes recebessem os questionários no mesmo dia, mas não os retornassem ao mesmo tempo, o que não prejudicou a análise, mas a retardou um pouco.

Nas seções terciárias, a seguir, são apresentadas perguntas e respostas aos questionários, ocorridas sem a interferência da pesquisadora, cada qual respondeu a seu modo e disponibilidade, conforme dados pessoais e informações referentes ao tema tratado.

As questões levantadas no questionário são as mesmas tanto para as professoras de Educação Infantil quanto para as de Ensino Fundamental. Buscamos identificar cada grupo para que não gerasse alguma dúvida.

Ratificamos que os nomes verdadeiros dos professores não são divulgados, para manter sua identidade preservada, assim, fizemos uso de nomes fictícios, por exemplo: Professor 1, Professor 2, em sequência numérica para os da EI e para os de EF, em ordem alfabética, exemplo, Professor A, Professor B e assim sucessivamente.

O objetivo deste questionário foi conhecer como se dá o processo de transição dos alunos da Pré-Escola para o 1º Ano do Ensino Fundamental, através da opinião de Professoras de uma escola da rede municipal de ensino, no município de Barra de São Francisco-ES. Para as docentes da Educação Infantil, utilizamos a nomenclatura Professora 1, 2, 3, 4 e 5, através de algarismos sequenciais; para os de 1º Ano, foram utilizadas letras, por exemplo, Professora A, B, C, D e E.

Sobre a primeira questão “Marque a opção, conforme a função que executa”, as respostas foram: 03 professores são regentes dos campos de experiências, 01 é da área de Educação Física e 01 de Arte. Não houve outra área de conhecimento. Atualmente a escola possui 03 turmas de Pré-Escola.

No 1º Ano, 02 professores indicaram ser regentes 01 respondeu ser professora regente de Aprofundamento de Leitura e Escrita (ALE), 01 de Educação Física e 01 de Arte. A escola, nos turnos pesquisados (Matutino e Vespertino), possui 02 turmas de 1º Ano do EF.

Quanto à faixa etária das professoras participantes, segunda questão, obtivemos as seguintes respostas: as idades das professoras que atuam na Educação Infantil, 03 se enquadram entre os 31 a 40 anos. 01 está entre os 41 a 50 anos e apenas 01 acima dos 50 anos, ou seja, mais experiente que as demais. Nenhuma está entre a faixa etária dos 20 aos 30 anos. Dessa forma podemos considerá-las experientes e com média idade.

Também no 1º Ano do Ensino Fundamental, a maioria está na faixa etária dos 31 a 40 anos, sendo 04 respostas nessa opção. Apenas 01 professora deste ano do EF está entre 41 a 50 anos. A experiência, em relação, à idade, está bem equiparada entre a EI e o 1º ano do EF.

Sobre a terceira questão: “Sexo”, todas são do feminino, não há, nas turmas de EI e 1º ano docentes do sexo masculino.

Em relação à quarta pergunta: “Tempo de atuação no Magistério, como professor”, as respostas foram:

Conforme as respostas, verificamos que a maioria das professoras da Pré-Escola atua há mais de 20 anos como professora e coincidentemente regente dos campos de experiência. A professora de Educação Física está no Magistério entre 11 e 15 anos e a de Arte entre 16 e 20 anos. Nenhuma delas se enquadra entre 01 a 05 anos e nem dos 06 a 10 anos.

As respostas das professoras do 1º Ano indicaram que a maioria, 02 delas, possuem entre 01 a 05 anos na regência de classe, A professora de Educação Física está no Magistério entre 11 e 15 anos e a de Arte entre 16 e 20 anos. Uma de ALE se enquadra entre os 06 a 10 anos.

A quinta pergunta buscou investigar “Há quanto tempo trabalha com turmas de Educação Infantil – Pré-Escola?/1º Ano do EF” As respostas indicaram diferentes experiências nessa etapa de ensino (Educação Infantil): Educação Física há 14 anos; Arte há 16 anos; as regentes dos campos de experiência indicaram: Professora 3, 20 anos; Professora 4, 22 anos; e Professora 5, 24 anos, respectivamente.

A experiência dos professores de 1º ano nesta série foi: Professora A, 11 anos; Professora B, 03 anos; Professora C, 08 anos; Professora D, 05 anos e Professora E, 18 anos. Notamos que a experiência da maioria é de mais de 10 anos; enquanto apenas 02 possuem de 01 a 05 anos atuando no 1º Ano. Percebemos que a experiência não está apenas na faixa etária, mas também no tempo dedicado à docência na EI e no 1º Ano do EF.

Na questão 6 “Qual a maior dificuldade percebida, por você, em relação à transição das crianças da EI para o 1º Ano?” , foi selecionada uma resposta de cada profissional do ensino. O primeiro profissional respondeu que “Mais cobranças no 1º ano, ansiedade docente pela alfabetização, menos lúdico”. O segundo profissional respondeu “A brincadeira dá liga às atividades mais estruturadas e desafiadoras. A interação ganha outra intensidade. Eles passam a ser avaliados e cobrados com maior intensidade. Isso acaba assustando os alunos. Ficam com medo e assustados com a rotina”.

As professoras do 1º Ano indicaram a falta de autonomia como problema mais constante, seguido da dificuldade em adaptar-se à rotina mais ativa e com mais atividades que horas de lazer.

A sétima questão “Sobre a família/pais, como é a participação no acompanhamento dos filhos na Pré-Escola/1º Ano, tanto em casa quanto na escola. Explique, resumidamente, no espaço a seguir” foi transcrita, pois envolveu uma abordagem maior das participantes. Devido a extensão das respostas, foi selecionada a resposta de um profissional de cada grupo para representar as outras respostas.



Educação Infantil:

**EM CASA:** As famílias, responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico de seus filhos, devem buscar a interação com a escola, promovendo, questionando, sugerindo e interagindo de forma a fornecer elementos para seu filho crescer e ganhar suas habilidades.

**NA ESCOLA:** A escola oferece o conhecimento científico, fornecer e promover nessa relação, esse esforço leve em consideração os aspectos particulares da situação social e cultural e que influenciam de forma decisiva o equilíbrio familiar.

Ensino Fundamental:

**EM CASA:** Um acompanhamento bem superficial, onde a criança não é assistida como deveria, sem ajuda e sem uma preocupação dos pais a respeito da aprendizagem. Claro que isso não é regra, mas acontece bastante.

**NA ESCOLA:** Muitos pais têm essa dificuldade de estar na escola, vê como trabalho ter que ir à escola saber do desenvolvimento do filho.

As respostas nos levam a compreender que mesmo na Educação Infantil, a percepção das professoras é de que os alunos recebem pouca atenção dos pais em relação aos estudos, que se mostram falhos em casa e na escola.

Também no 1º ano, a ausência da família acaba por deixar as crianças inseguras, com medo e ansiosas, pois as demandas são em maior quantidade e ainda perdura a ideia de alfabetizar nessa fase, o que não precisa necessariamente ser obrigatório, pois o aluno está entrando num ciclo em que terá tempo para adquirir maturidade e autonomia para ler.

A falta de acompanhamento é tema para outro estudo, entretanto, algumas hipóteses que levam a essa ausência ou omissão da família na vida escolar dos filhos como ser por: desinteresse, rotina e carga horária extensa de trabalho, falta de conhecimento/formação dos pais

para a orientação das atividades, desestrutura familiar e outras, como miséria, desemprego, vícios, alcoolismo, etc.

A questão 08 buscou saber se “Na escola onde trabalha, há interação entre professores da Pré-Escola e os do 1º Ano?”. As cinco professoras da EI e as 05 do 1º Ano, participantes, responderam que essa interação existe. Um ponto bastante favorável no processo de transição das crianças.

Como a resposta foi positiva, as docentes demonstraram que tal integração ocorre da seguinte forma:

Professora 1: Trocamos informações sobre a facilidade de aprendizagem das crianças, observações sobre comportamentos.

Professora 2: Ocorre de forma positiva, passando seus conhecimentos de turma para outra professora passar também a conhecer.

Professora 3: sempre há uma troca de informação para fortalecer o ensino de qualidade porque tem que existir esse elo entre educação infantil e ensino fundamental.

Professora 4: Diálogo.

Professora 5: Através de diálogos.

Professora A: Conversas de troca de experiências de atividades que deram certo e os que não funcionaram.

Professora B: Existe uma comunicação constante entre os professores da EI e do 1º Ano sobre os alunos.

Professora C: Planejando aulas com momentos de fazer a junção das turmas para apresentar, por exemplo, uma música, uma brincadeira ou até mesmo para contar uma história.

Professora D: Ocorre em momentos como estudos e conselhos de classe.

Professora E: Através dos momentos em que estamos juntos (EI e EF), como em recreios, reuniões, planejamentos que coincidem no mesmo horário.

A proximidade existente entre as professoras auxilia para que os alunos percebam que elas estão em constante diálogo, em momentos de troca de informações e pode gerar a sensação de vínculo entre a da Pré-escola com a do 1º Ano.

Contatamos que os do 1º Ano ocorre em momentos que a escola propicia, onde vão ao encontro do conhecimento prévio dos alunos, em troca de experiência com as colegas da Pré-Escola.

A nona questão “Você promove alguma intervenção direcionada às crianças que apresentam mais dificuldades na transição da Educação Infantil para o 1º Ano?” obteve unanimemente 05 respostas positivas das professoras de EI e também das docentes do 1º Ano do EF, por isso foi selecionada uma resposta para representar a resposta dos profissionais da EI e do EF.

As indicações docentes sobre o que promovem, neste sentido, foram:

#### Educação Infantil:

Professora: Atividades de maior interação social, afetividade e liberdade de expressão na tentativa de desenvolver nos alunos autonomia. É promovido também atividades de desenvolvimento motor no coletivo, e se observado algum aluno com dificuldade especial, é proposto atividades específicas a esta criança

#### Ensino Fundamental:

Professora: Alguns alunos necessitam de maior atenção, principalmente no início do ano letivo, quando é avaliada a avaliação diagnóstica e pode-se perceber cada situação. Podemos agrupar os alunos com as mesmas dificuldades e distribuir atividades em diferentes modalidades.

Ao que percebemos, através das respostas, é que as professoras da Educação Infantil têm a visão, em relação às dificuldades das crianças na transição, apenas a Professora 5 busca conversar com a professora do ano posterior, ou seja, do 1º Ano.

Já as docentes do 1º Ano, trabalham diversificado, fazem diagnóstico, mas apenas 01 se preocupa em planejar tendo como base o que foi desenvolvido na pré-escola, para que as crianças façam associações e se sintam familiarizadas.

Na pergunta 10 “Você considera que o Ensino Fundamental seja uma extensão e continuidade da Educação Infantil ou uma nova etapa a ser desenvolvida com os alunos?”, nessa questão também foi selecionada uma resposta de cada grupo de professores para representar as demais.

Educação Infantil:

Professora: A ótica que tenho sobre a educação é que ela é um ciclo, logo esta nova etapa da vida da criança é uma sequência da base de ensino que é a educação infantil.

Ensino Fundamental:

Professora: Sim, pois a criança que sai da EI precisa continuar nesse sentido imaginário infantil, o brincar, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, é responsável por ampliar e diversificar o universo infantil, criando novas possibilidades para nova etapa na vida desse educando.

Baseados nas respostas, entendemos que as professoras da EI se colocam em dúvida sobre o que é e como deveria ser compreendido cada um dos níveis de ensino, pois se trata da educação básica, assim, uma complementa a outra.

Nas respostas das professoras do 1º ano, percebe-se a ansiedade que possuem em que seja uma continuidade mais voltada para conteúdos e cobranças. Entretanto, por ser criança, as atividades po-

dem receber metodologias e recursos diversificados, para que os alunos tenham interesse em estudar.

Questionadas, através da décima primeira pergunta “Sabemos que na Pré-Escola os alunos ainda são crianças. O que você inclui em seu planejamento, de forma diversificada, neste sentido?”, as docentes participantes destacaram:

**Quadro 6 - O que você inclui em seu planejamento, de forma diversificada, para as crianças.**

PROFESSORES	RECURSOS LÚDICOS	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	RECURSOS CONCRETOS	RODA DE CONVERSA	ORAÇÃO	MÚSICA	UTILIZAÇÃO DO PÁTIO E OUTROS ESPAÇOS	CANTINHOS (LEITURA, MATEMÁTICA, ETC.
Professora 1	X			X		X	X	
Professora 2	X	X	X	X	X	X	X	
Professora 3	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora 4	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora 5	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora A	X	X	X	X	X	X	X	
Professora B	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora C	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora D	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora E	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesta questão, as respostas deixaram claro que as professoras de área específica como a Educação Física e Arte da EI buscam se adequar aos recursos mediante a utilidade que estes têm para suas aulas. Já as professoras de regência dos campos de experiência aproveitam de todos os tipos de recursos metodológicos.

Também as 04 professoras regentes do 1º Ano indicaram todas as opções, enquanto que a de Educação Física não assinalou a utilização de recursos concretos e o uso dos cantinhos.

A questão 12 “A escola, através do Pedagogo, dá algum suporte para vencer as dificuldades que surgem na transição da EI para o 1º Ano do EF? Comente, resumidamente, no espaço a seguir”. Uma resposta de cada grupo foi selecionada para representar a resposta dos professores.

#### Educação Infantil:

Professora: Sim, as vezes muito pouco. Pois, que o órgão educacional exige mais papel do que o pedagogo pode fazer, deixando assim o professor a margem do caminho. Sem tempo para acompanhar o desempenho dos alunos ditos com dificuldades.

#### Ensino Fundamental:

Professora E: O apoio recebido é importante, mas não alcança a participação dos pais no acompanhamento dos filhos no desenvolvimento escolar. Quando a criança tem auxílio na família, além de aprender, passa pelo processo de transição sem muito sofrimento e dificuldade.

Constatamos que as pedagogas da escola dão o suporte necessário, mas sua demanda é grande, o que atrapalha, às vezes esse acompanhamento. A direção também acompanha o desenvolvimento das turmas e de suas professoras, em sua prática, mas é relevante que o enfoque seja menos em conteúdo e mais em socialização, adaptação da criança que varia de uma para outra.

A participação da família na vida escolar das crianças também é ponto crucial para que elas se sintam protegidas, cuidadas e para que percebam essa transição como algo natural em sua rotina escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas realizadas, percebemos a necessidade de a escola, na pessoa de seus professores, desenvolver um intercâmbio entre as turmas de Pré-Escola e de 1º Ano. No caso da pesquisa de campo, essa integração tornou-se menos complexa, pois a escola atende a alunos tanto da Educação Infantil quanto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas em escolas que possuam apenas um desses níveis de ensino, é possível promover eventos que reforcem essa integração, como festas, mostras, desfiles, projetos, teatro, musicais, onde as crianças e seus professores sejam convidados a participar e a conhecer a realidade escolar.

Outra situação relevante é a prática docente no 1º Ano estar em sintonia com o acolhimento das crianças advindas da Pré-escola, pois tudo parece novidade e elas precisam se sentir seguras nesse novo contexto. O apego a conteúdos programáticos, acima de tudo, pode prejudicar a adaptação dos alunos, fazendo com que sentimentos como o medo, a ansiedade e a tristeza estejam no mesmo espaço que pode gerar alegria, autonomia e segurança, possíveis de ocorrer através de atividades diversificadas, lúdicas e prazerosas.

O objetivo foi alcançado, uma vez que conseguimos demonstrar como a prática do professor na transição dos alunos da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Barra de São Francisco-ES interfere no desenvolvimento das crianças, sob a ótica de professoras, pedagogas e diretora. As entrevistas mostraram que o foco das docentes participantes é o ensino de conteúdos, da alfabetização e onde a maioria acredita que o lúdico (brincadeira, jogos e outros) devem integrar apenas o universo da Educação Infantil.

Apresentamos quais dificuldades ocorrem no processo de transição que atrapalham o desenvolvimento da criança e afetam sua

aprendizagem, como a ausência da família, os recursos lúdicos sem planejamento e o pouco acolhimento dado às crianças. A escola é, para muitos alunos, um espaço de interação social, pois fora dela não brincam, não estão em contato com as outras pessoas de sua idade. Assim, esta instituição precisa se ressignificar, tornar-se um local agradável e de afeto, de alegria e de aprendizagens significativas.

## 6 REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Tereza. SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. tradução Cristina Maria de Oliveira. - Porto Alegre: Artmed, 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora. POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. **Paidéia**, 2007, 17(36), 21-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em 10 de fev. 2021.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima . **Concepções e abordagens sobre a aprendizagem**: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. Ciências & Cognição 2007; V. 09. Disponível em: < <http://www.cienciasecognicao.org> > . Acesso em 10 de abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Alfabetizando leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 35. Ed. São Paulo: Terra e Paz. 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2009.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na escola**: Artes e ofícios da participação coletiva. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. 2007.

PAROLIN, Isabel. **Professores Formadores**: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem / Isabel Parolin. - Curitiba: Positivo, 2015.



PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar:** Histórias de Submissão e Rebelia. São Paulo: T.A. Queiroz, 2004.

PENIN, S.T.S. **Processo de construção do conhecimento do professor sobre o Ensino:** algumas mediações. Livre Docência, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PEQUENO, Andréia Cristina Alves. Educação e família uma união fundamental. **Revista espaço**, n.16, julho/dezembro de 2011.

ROCHA, Cláudia de Souza; MACEDO, Cláudia Regina. **Relações família & escola.** Pará, 2002. Disponível em: Acesso em: 10 nov. de 2020.

SILVA, Daniela Regina da. **Psicologia Geral e do Desenvolvimento.** Indaial: Ed. ASSELVI, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2020.

TREINTA, Fernanda Tavares *et al.* **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão.** UFF, Niterói, RJ, Brasil, 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/prod/2013nahead/aop\\_prod0312.pdf](https://www.scielo.br/pdf/prod/2013nahead/aop_prod0312.pdf). Acesso em 29 de abr. 2020.

# 12

*Vinicius da Silva Freitas*

## **A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERÍODO DE PANDEMIA**

## INTRODUÇÃO

Entende-se que na infância se compreende o período mais importante para o desenvolvimento da criança, onde ocorrem mudanças e processos complexos e interligados que envolvem todos os aspectos do seu crescimento e maturação dos sistemas do organismo e de seus aparelhos, que dependem e são diretamente influenciáveis pela maturação do sistema nervoso, biologia, ambiente onde a criança se relaciona e do seu comportamento.

A infância é também um período de suma importância para o desenvolvimento psicológico, onde ocorrem buscas pela compreensão através das mudanças e fases de comportamento que estão ligadas as fases da vida da pessoa, que está ligado a uma junção de diversos comportamentos, sentimentos e cognições que o indivíduo pode vir a desenvolver. Os estágios do desenvolvimento se agrupam em: estruturas cognitivas, psíquicas da personalidade ou redes de possíveis pensamentos e idade cronológica da pessoa. Durante o período de pandemia todo esse desenvolvimento psicológico e físico pode ser comprometido em razão da pressão psicológica resultante dos fatos e a ausência de atividades físicas em razão das proibições ou necessidades de distanciamento para a progressão dos problemas causados pela pandemia.

Qual a importância do desenvolvimento de práticas corporais na educação infantil? Quais estratégias o professor pode adotar para a incorporação dessa metodologia? A problemática foi proposta devido a observação do ensino da educação física no contexto da pandemia na educação infantil, onde constatou-se que a incorporação dos movimentos corporais se faz necessário para que as crianças possuam um desenvolvimento melhor e uma melhora em sua qualidade de vida durante o período pandêmico causado pela Covid-19.

O principal objetivo foi evidenciar o papel do professor de Educação Física nesse contexto educacional é de suma importância, pois ele é o responsável por realizar a mediação e o incentivo da vivência motora, levando em consideração as particularidades de cada criança.

A pesquisa realizada foi de base qualitativa, e seu desenvolvimento tem como base estudos elaborados por pesquisadores que discorrem sobre essa temática. Analisar-se-á também trabalhos acadêmicos subsequentes com a finalidade de enriquecimento do conteúdo. Os dados serão obtidos através das plataformas Scielo e Google acadêmico, entre outros canais que tenham sido publicados nos últimos 30 anos, salvo os livros didáticos. Dessa forma, a pesquisa visa contribuir para os profissionais da área da educação física no sentido de promover o conhecimento sobre essa temática.

## RECOMENDAÇÕES SOBRE ATIVIDADE FÍSICA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Em razão dos acontecimentos globais em relação a pandemia, é indispensável que existam as preocupações com segurança e controle de infecções de forma sequentes. Dessa forma a ideia de permanência dentro de casa é uma etapa fundamental para que se garanta a segurança e limite assim a disseminação de infecções. 26

Ficar muito tempo em casa, no entanto pode criar um problema como a intensificação de comportamentos que resultam em sedentarismo e auxiliam na incidência e ocorrência de depressão e ansiedade que por sua vez são problemas de saúde que podem desencadear novos outros problemas. Assim sendo, é importante que a população tenha conhecimento sobre a mudanças na diminuição do comportamento sedentário sem que se permita progredir com a falta de isolamento social (36).

Dessa forma, se faz necessário o desenvolvimento de práticas corporais que mantenham o corpo ativo e na prática de exercícios em um ambiente mais doméstico seguro e sendo está uma estratégia que tem grandes efeitos dentro do período de pandemia. Os autores (26) ressaltam que é possível seguindo as diretrizes do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos EUA, que recomendam pelo menos 30 minutos de atividade física moderada diariamente e pelo menos 20 min de atividade física vigorosa a cada 48 horas além de regularmente a prática de exercícios de fortalecimento (26).

Existe por parte de estudiosos como (31) que crianças, idosos e pessoas que já sofreram algum tipo de sintomas da covid-19 ou possuem algum tipo de problema crônico principalmente pulmonar que busquem orientações de profissionais de saúde capacitados para realizarem a prática de atividade física de forma segura.

Segundo Cheval *et al.*, (37) que alterações na atividade física e comportamentos sedentários no período de confinamento se associam a alterações na saúde mental e física. Para tal, foram avaliadas distinções na atividade física e comportamentos sedentários durante e antes o bloqueio de um total de 267 dias com 110 participantes residentes de Suíça ou França. Baseando-se nos resultados encontrados, os autores reforçam a ideia de que garantir níveis suficientes de atividade física e diminuir o tempo sedentário durante o período de isolamento pode trazer benefícios a saúde do indivíduo.

É de suma importância considerar as razões por qual as práticas regulares de atividades corporais não devem ser interrompidas no período da pandemia do Covid-19. Para isso Raiol *et al.*, (25) apresentam em seus estudos os efeitos benéficos em razão dos exercícios para crianças e pessoas que estão em momento de distanciamento social, abordando aspectos como capacidade funcional, controle de doenças, imunidade e saúde mental. Após a realização da análise em literatura, os autores sugeriram que durante o período de distanciamento

os exercícios não deixassem de ser realizados em locais ao ar livre e na residência da pessoa, evitando sempre as aglomerações.

Baseando-se em evidências Laddu *et al.*, (19) ampliam os benefícios das atividades corporais no aprimoramento da função e na diminuição dos riscos de problemas físicos e mentais. Para tanto recomendam a prática habitual de pelo menos 150 minutos semanais de exercícios de intensidade moderada para obtenção do suporte imunológico ideal.

No período de pandemia existem evidências que indicam que sessões agudas para proteção contra infecções virais são necessárias e se sustentam com a necessidade de movimento diário de modo estrutura com intuito para otimização das funções do sistema imunológico e prevenção da infecção assim como de sua atenuação principalmente em crianças que estão em locais de maior vulnerabilidade (44).

Assim sendo, conforme evidências apresentam os sintomas da Covid-19 se assemelha aos sintomas da H1N1 e exercícios moderados práticas de atividades físicas que auxiliem durante o surto devem ser recomendadas tanto para indivíduos assintomáticos quanto para os saudáveis. Pessoas que possuem algum tipo de problema no trato respiratório podem de forma preventiva realizar exercícios levemente e de modo precavido (30).

É de suma importância ressaltar que programas de atividades prolongadas e treinamento de alta intensidade em caso de crianças devem ser dispensados e o modelo de planejamento deve optar por atividades que auxiliem na movimentação corporal de modo que evite o processo de sedentarismo e auxiliem na qualidade de vida no período pandêmico.

## BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS E MOVIMENTOS CORPORAIS

Todo movimento produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em gasto energético deve ser definido como atividade física. As atividades físicas contribuem de forma considerável com a economia de custos relacionados a saúde pública prevenindo doenças e auxiliando em tratamentos para problemas resultantes do sedentarismo. O sedentarismo em algumas regiões do Brasil chega a alcançar cerca de 70% dos adultos. Ainda assim não é possível encontrar muitos estudos na literatura brasileira que relacionem as atividades físicas como forma de benefício para crianças e adolescentes (JOVENESI *et al.*, 2004).

Dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicam que no Brasil 80,8% dos adultos são sedentários. Em um estudo realizado na cidade de São Paulo, o sedentarismo é presente em cerca de 68,7% dos adultos. De acordo com o National Center Chronic Disease prevention and Health promotion nos Estados Unidos, mais de 60% dos adultos pode ser considerado sedentário e em adolescentes esse número cai para 50% (OEHLSCHLAEGER *et al.*, 2004). O sedentarismo é responsável por diversas doenças, entre elas o diabetes tipo II, obesidade, depressão, câncer de cólon, doença coronariana e hipertensão (JOVENESI *et al.*, 2004).

Na cidade do Rio de Janeiro uma pesquisa realizada pode-se observar que 20% dos adolescentes eram praticantes de alguma atividade física de forma regular. Quando praticada de forma regular a atividade física tem um efeito positivo prevenindo doenças cardiovasculares, aumentando a concentração de lipoproteína de alta densidade e reduzindo a pressão arterial. O gasto metabólico em atividades simples resultante do sedentarismo acompanhado de um consumo

excessivo de energia tem relação direta com doenças cardiovasculares e obesidade (REGO *et al.*, 2006).

As crianças são influenciadas diretamente pelo estilo de vida dos pais, tanto em relação às atividades físicas como em seus hábitos alimentares, que seguem na maioria das vezes até a fase adulta, reafirmando a hipótese de que os fatores ambientais são importantes durante a manutenção de um hábito de vida mais saudável (OLIVEIRA *et al.*, 2003).

De acordo com Oliveira *et al.*, (2003) apontam que pessoas que passam no mínimo cerca de 3 horas diárias assistindo televisão e jogam videogame por mais de duas horas por dia, tem maiores riscos de apresentar sobrepeso e obesidade, analisando uma correlação entre o tempo gasto nessas atividades e o IMC – Índice de Massa Corporal.

De acordo com Giugliano e Carneiro, nas últimas décadas as populações infantil e juvenil têm se tornado menos ativa. O estudo longitudinal que inclui crianças de quatro a onze anos de idade, Framingham Childrens Stude, confirma que o grupo onde se assistiu televisão por mais de 3 horas diárias apresentou um IMC maior do que o grupo que assistiu televisão por menos de 1,75 horas diárias. É sugerido pela American Academy of Pediatrics que os pais limitem um tempo de no máximo duas horas diárias para que as crianças fiquem em videogames e televisão. O aumento ponderal é resultado da falta de atividade e por isso as crianças mais ativas estão menos expostas ao aumento ponderal (OLIVEIRA *et al.*, 2003).

Cohen (1992) apud. Pinho (1999) cita que um dos principais causadores do excesso de gordura corporal em adolescentes e crianças é o comportamento físico sedentário, indivíduos com maior sobrepeso e obesos são fisicamente menos ativos do que seus companheiros de mesma idade e ressalta que se deve preocupar com a quantidade de atividade física diária e com os níveis de gordura corporal tanto nas crianças quanto nos adultos.



De acordo com Pinho e Petroski (1990) apud. Oehlschlaeger *et al.* (2004) existe maior dificuldade em determinar uma quantidade ou nível de atividades para que seja criado um hábito em crianças e adolescente, devido a necessidade de se desenvolver instrumentos padrões de medida, o que impossibilita a aquisição de informações conclusivas relacionadas ao comportamento desses indivíduos.

## CONCLUSÃO

Durante o processo de construção desse trabalho foi possível observar entre os registros literários que práticas de atividades físicas e exercícios possuem grande capacidade de contribuir no campo social, ético e político, fazendo o necessário para que a criança se desenvolva e os seus limites de aprendizados, experiências e os valores necessários para a formação da criança.

Essa contribuição advinda do esporte melhora a qualidade de vida em uma sociedade onde o conhecimento e a aprendizagem devem ter como base as ideias sociais, objetivando assim o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para integração no meio social, dando oportunidade para se expressar e ter maior autonomia dentro dos espaços, iniciando assim uma compreensão maior do ambiente a sua volta.

O período imposto pela pandemia é de extrema delicadeza com os cuidados da saúde dos indivíduos principalmente dos mais jovens que tendem a ter maiores dificuldades de compreensão sobre a atual situação mundial. Com isso é de grande importância que os profissionais de educação física possam oferecer o suporte e a qualidade de ensino necessária para que este momento seja apenas um detalhe no desenvolvimento destas crianças.

O jogo e o esporte são ótimas alternativas de competição, quando dentro deste ambiente são apresentados valores educacionais. É importante que sejam valorizados também as fases de maturação da criança, bem como o seu desenvolvimento, orientando assim a participações dentro da atividade física de forma mais eficiente e informando a criança a ideia de pensar em desenvolvimento.

Os objetivos desta monografia foram alcançados, e a importância da prática corporal para a formação da criança se faz presente assim como todo esporte coletivo e individual, o desenvolvimento deve respeitar as condições de cada criança e não devendo haver distinção entre uma criança e outra na fase de desenvolvimento. Cabe ressaltar que os responsáveis devem respeitar as fases de desenvolvimento da criança e utilizar o ensino através do esporte.

## REFERÊNCIAS

Baron-Cohen S. Social and pragmatic deficits in autism: cognitive or affective? *J Autism Develop Disord* 1988;18(3):379-401.

Chen P, Mao L, Nassis GP, Harmer P, Ainsworth BE, Li F. Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *J Sport Heal Sci* [Internet]. 2020 Mar;9(2):103-4. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.02.001>.

Cheval B. **Relationships between changes in self-reported physical activity , sedentary behaviours and health during the coronavirus ( COVID-19 ) pandemic in France.** 2020.

Dimitrov S, Hulteng E, Hong S. **Inflammation and exercise: Inhibition of monocyte intracellular TNF production by acute exercise via  $\beta$  2 -adrenergic activation.** *Brain Behav Immun* [Internet]. 2017 Mar;61:60-8. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.bbi.2016.12.017>.

Goethals L., Barth N., Guyot J., Hupin D., Celarier T. Need for a physical activity promotion strategy for older adults living at home during quarantine due to Table of Contents. *Jmir*. 2020.

JENOVESI, J.F. *et al.* Evolução no nível de atividade física de escolares observados pelo período de 1 ano. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 12, n. 1, p. 19 - 24, jan./mar. 2004.

Laddu DR, Lavie CJ, Phillips SA, Arena R. **Physical activity for immunity protection: Inoculating populations with healthy living medicine in preparation for the next pandemic**. Prog Cardiovasc Dis [Internet]. 2020 Apr;(xxxx):4-6. Available from: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0033062020300785>.

OEHLSCHLAEGER, M. H. K.; PINHEIRO, R. T.; HORTA BERNARDO, G. C.; SANTANA, P. Prevalência e fatores associados ao sedentarismo em adolescentes de área urbana. **Revista de Saúde Pública**, v. 38, n. 2, p. 157-163, 2004.

OLIVEIRA, A.M.A. *et al.* **Sobrepeso e Obesidade Infantil: Influência e Fatores Biológicos e Ambientais em Feira de Santana, BA**. Arquivo Brasileiro de Endocrinologia e Metabologia. vol. 47, n. 42, abril, 2003.

PINHO, R.A de. **Nível habitual de atividade física e hábitos alimentares de adolescentes durante período de férias escolares**. Florianópolis 1999 110p.

Raiol RA. **Praticar exercícios físicos é fundamental para a saúde física e mental durante a Pandemia da COVID-19**. 2020;3:2804-13. Available from: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/8463/7298>.

REGO, A L.V.; CHIARA, V.L. Nutrição e excesso de massa corporal: fatores de risco cardiovascular em adolescentes. **Revista de Nutrição**. Campinas, vol. 19, n. 6, 2006.

Shirvani H, Rostamkhani F. Exercise considerations during coronavirus disease 2019 (COVID-19) Outbreak: A narrative review. **J Mil Med**. 2020;22(2):161-8.

Zhu W. Should, and how can, exercise be done during a coronavirus outbreak? An interview with Dr. Jeffrey A. Woods. **J Sport Heal Sci** [Internet]. 2020 Mar;9(2):105-7. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.01.005>.

# 13

*Fabiani Rodrigues Taylor*

**MAFALDA E SEU  
HUMOR CRÍTICO:  
vamos refletir, crianças?**

## INTRODUÇÃO

Ao observar o cenário nacional no que diz respeito à desvalorização dos direitos humanos, implantados pós-segunda guerra mundial para evitar tragédias como a que aconteceu nesse período e assim garantir a plenitude do ser humano de viver como cidadão, e que essa desconstrução de direitos observados teve maior repercussão durante o período eleitoral para a presidência no ano de 2018, mas que vem se intensificando a cada dia, é que urge trazer, principalmente para a sala de aula, discussões acerca de temas relacionados ao cotidiano/ social para que possamos esclarecer determinadas falas pejorativas e não deixar que essas possam circular na sociedade como verdade sem questioná-las.

Pensando nesse contexto, em que o governo chega a debochar das minorias de um país, utilizando-se de frases debochadas contra mulheres e/ou pobres, é que foi analisado esse trabalho para que se pudesse discutir com alunos do ensino fundamental, através do gênero tirinha, a importância de colocar em evidência situações que estão repercutindo na mídia de forma negativa e alcançando até mesmo o âmbito internacional, fazendo com que o Brasil seja motivo de severas críticas quanto ao recente momento político implantado.

Assim, é percebido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa a importância de se trabalhar com diversos gêneros e, dentre eles, estão as histórias em quadrinhos (HQ) que, hoje, são encontradas nos livros didáticos com uma gama de atividades para se ensinar a língua materna. Porém, especificamente, foram utilizadas as tirinhas de Quino, o cartunista argentino, que criou a personagem Mafalda (uma menina questionadora), pois os temas abordados por ele são atuais e coincidem com situações vivenciadas no Brasil recentemente e também porque

Engraçadas, irônicas e provocativas. As histórias em quadrinho seduzem os leitores de diferentes idades e classes sociais para suas temáticas. Quase sempre a inspiração dos quadrinhos emerge da sociedade, das mazelas do ser humano, como no caso dos quadrinhos da Mafalda, a personagem que virou símbolo da década de sessenta e cuja temática ainda não “saiu da moda” (SILVA, 2010).

Há que se evidenciar também que o simpósio “Entre risos e lutas: o humor como crítica e resistência na literatura contemporânea”, engrenagem motivadora desse trabalho, ajudou a direcionar as evidências coletadas em sala de aula já que as atividades foram desenvolvidas com duas turmas de sétimo ano do ensino fundamental e para se abrir um debate com as crianças dessa série/ modalidade de ensino, seria preciso se utilizar de um gênero que chamasse atenção das crianças, que não tivesse uma complexidade no vocabulário, porém, que levasse o estudante a refletir e analisar como temas tão sérios e importantes podem estar presentes na linguagem humorística encontrada nas HQs que, no caso, trata-se das tirinhas de Quino em que se esperava, ao finalizar o trabalho, que o aluno entendesse o humor crítico presente em Mafalda.

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

O respectivo trabalho foi desenvolvido na EEEFM Prof<sup>a</sup> Filomena Quitiba, no turno vespertino, com duas turmas de sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, foi criada uma apostila (ver anexo) e, nesta, constavam informações pertinentes ao cartunista Quino, incluindo sua foto, caso o aluno ainda não tivesse contato com o mesmo e assim pudesse conhecê-lo. Em seguida, foi apresentada a personagem Mafalda para que o discente conhecesse ou relembresse sobre as histórias em quadrinhos que seriam trabalhadas.

A apostila produzida foi dividida em cinco sessões e cada uma possuía a(s) tirinha(s) com um tema específico, a seguir: o feminismo, sistemas de governo, política, desemprego e democracia. Na abertura de cada sessão, foi colocada a pergunta “Vamos contextualizar?” onde o aluno poderia encontrar um texto destinado ao assunto proposto daquela atividade e assim poder interagir, obter o conhecimento necessário para fazer a leitura da tirinha que falaria sobre o tema específico.

Dessa forma, cada aluno recebeu sua apostila e nela poderia responder aquilo que foi proposto em perguntas para cada parte debatida na mesma. É importante ressaltar que havia a leitura em voz alta, pela professora, do texto de contextualização, para que o estudante seguisse na leitura silenciosa da tirinha sugerida. Depois que todos terminassem de ler e responder às questões propostas, fazíamos a leitura em voz alta e debate das questões, momento em que o aluno falava sobre seu entendimento daquilo que foi sugerido nos questionamentos, bem como expor sua opinião sobre o tema.

É interessante abordar que se o discente tivesse faltado uma determinada aula, ele não responderia ao assunto abordado, pois as discussões já teriam passado e ele não havia participado das mesmas. Assim, no próximo item abordado nesse trabalho, serão explicitadas as perguntas, assim como o que o aluno respondeu nos momentos de debate em sala de aula.

## VAMOS REFLETIR, CRIANÇAS?

Nessa sessão, serão explanadas as tirinhas que foram material de leitura e debate em sala de aula com os alunos do sétimo ano, bem como as perguntas e respostas trabalhadas. É importante lembrar que somadas as duas turmas onde a apostila foi aplicada totalizam quarenta e oito alunos, sendo que trinta e oito responderam-na integralmente,

quinze parcialmente e um aluno não respondeu. Assim, as respostas aqui socializadas foram selecionadas a partir de uma quantidade significativa de alunos que responderam de forma parecida ou aproximada às questões propostas.

Figura 1 – Feminismo.



Disponível em: <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-redacao/exercicios-sobre-interpretacao-texto-nas-tirinhas-mafalda.htm>

Dessa forma, depois de ter conhecimento sobre a parte “Vamos contextualizar?” (ver anexo), os estudantes leram a tirinha e responderam às questões pertinentes a mesma. No final dessa sequência, que se repetiu em todas as tirinhas trabalhadas, as respostas eram socializadas e, nesse momento, o debate era configurado. Então, a seguir, resumidamente, transcrevemos as perguntas e respostas que mais se destacaram:

a) No primeiro quadrinho, a interlocutora de Mafalda estabelece um estereótipo (imagem preconcebida de determinada pessoa, coisa ou situação) designado às mulheres de antigamente. Que estereótipo é esse?

R: É que antigamente as mulheres só podiam praticar corte e costura.

b) O segundo e terceiro quadrinhos pressupõem uma mulher diferente, inserida, inclusive, nas novas tecnologias. Aqui, portanto, como seria o estereótipo formado a partir dos conhecimentos adquiridos sobre feminismo?



R: Agora as mulheres podem fazer o que quiserem, pois depois do feminismo, elas podem ter o mesmo direito que os homens.

c) Ao observarmos a fisionomia de Mafalda, percebemos que até o terceiro quadrinho ela vai esbanjando um sorriso. Porém, no último quadrinho, vemos sua cara de decepção. O que aconteceu para que Mafalda ficasse triste?

R: Ela pensou que sua interlocutora estava falando sobre seus direitos e vontades, mas ela iria apenas seguir o caminho da mãe.

d) Ao analisarmos a sequência da conversa da interlocutora de Mafalda, podemos concluir que ela assumiu que estereótipo em relação à mulher na sociedade? Por quê?

R: Mulher antiga. Porque sua amiga deu uma ótima explicação, mas no final acabou escolhendo uma opção parecida.

e) Voltando à fisionomia de reprovação de Mafalda no último quadrinho, podemos concluir que ela esperava qual posicionamento em relação a sua interlocutora? Por quê?

R: Que ela também seguisse a opinião de Mafalda, pois ela queria que sua amiga pensasse no direito das mulheres.

Nessa sequência, é possível analisar que os alunos souberam diferenciar a fisionomia da Mafalda para com a fala de sua interlocutora, pois a tirinha traz-nos uma expectativa de mulher libertadora nos três primeiros quadrinhos e a manifestação facial de Mafalda demonstrando contentamento com o que estava ouvindo, mas que acaba sendo dissolvida no último quadrinho quando a interlocutora continua com o pensamento da “mulher antiga” como citado pelo discente e também quando se analisa a expressão facial da Mafalda de insatisfação percebemos que

Nas tiras de humor, há, geralmente, o predomínio da sequência narrativa, com uso de diálogos. Elas contam uma história completa e trazem o clímax no último quadrinho, quando há um

desfecho inesperado. A quebra de expectativas é uma de suas regularidades, e é a partir dela que se constrói o humor. No humor, evidencia-se muitas vezes uma forma de argumentação indireta do autor, pois este faz conhecer suas opiniões através das intervenções do narrador e dos personagens, sem se comprometer com o conteúdo representado (FERREIRA, 2015, p.12).

Interessante notar o quanto os estudantes souberam falar da importância do feminismo, das possibilidades que surgiram depois dele e que este trouxe a condição de igualdade entre homens e mulheres, contudo também expressaram o sentimento de que ainda uma boa parte das mulheres, assim como a personagem da tirinha, está presa e segue, por diversas condições, “o caminho da mãe”.

Figura 2 - Sistemas de Governo.



Disponível em: <https://www.infoescola.com/exercicios/prova/uerj-2017-2o-exame/6/>.

a) De onde você acha que surgiu o comentário da Mafalda feito no primeiro quadrinho?

R1: Das discussões das pessoas sobre o capitalismo e comunismo.

R2: Da escola, de pesquisas.

b) Por que o comentário do primeiro quadrinho levou Mafalda a pensar tal situação como um sanduíche?

R1: Pois a gente sempre é prejudicado.

R2: Porque as pessoas se sentem presas.

R3: Porque o sanduíche você come e acaba, pois então o capitalismo e comunismo, as pessoas engolem e não ligam.

c) No terceiro quadrinho, aparece um menino comendo um sanduíche. Ao observar o último quadrinho, como podemos concluir a fúria de Mafalda ao jogar o sapato no menino?

R1: Porque ela usou o sanduíche para se referir ao assunto e ele comeu.

d) De acordo com os conhecimentos que adquiriu, por que Mafalda chamou o menino de IMPERIALISTA?

R: Porque era como se as pessoas estivessem ali e ele estivesse usando elas para o bem próprio.

e) Por que nessa tirinha Mafalda juntou o capitalismo, o comunismo e o imperialismo?

R1: Porque são coisas que as pessoas têm que saber.

R2: Porque estava interessada pelo assunto e ele concluiu o que ela previu.

Nesse momento de discussão, pensou-se que haveria certa dificuldade entre os estudantes, pois os sistemas de governo citados na tirinha ainda não são palavras corriqueiras no vocabulário dos mesmos e também não se configuram em conteúdos programáticos para a série em questão. Contudo, há que se observar que a linguagem das HQs já é assimilada pelos discentes que conseguem compreender a mensagem que a mesma passa para os leitores, pois

...para que o aluno seja capaz de ler produtivamente os diferentes gêneros dos quadrinhos em geral e, mais particularmente, as tiras, é necessário que ele seja apresentado a textos desses gêneros através de uma leitura atenta e crítica, que não se restrinja aos elementos linguísticos presentes no texto, mas que contemple os diversos elementos que compõem a linguagem dos quadrinhos e sua articulação, entre si e com o mundo, com vistas a produção de sentido (FERREIRA, 2015, p.15).

Assim, ao perguntar sobre a comparação que Mafalda faz do sanduíche em relação às pessoas, logo é percebida a unanimidade entre os alunos de abordarem que os seres humanos estão “encurra-

lados” no meio de tantos sistemas em discussão e acabam sendo os mais prejudicados nas situações em que essas palavras aparecem. Porém, outras vezes “engolem e não ligam”, ou seja, não discutem o que está acontecendo na sociedade tal qual na tirinha, quando o Manolito passa comendo o sanduíche, sem nenhuma preocupação, e também por não ter noção que o alimento foi base de uma comparação imaginada por Mafalda, já que o ser humano fica entre esses sistemas.

Figura 3 – Política.



Disponível em: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/lista-mafalda/>

a) A professora fez um pedido no primeiro quadrinho e Mafalda no segundo quadrinho falou em palavrão. Até esse momento, poderíamos destacar dois significados para a palavra palavrão. Quais?

R: Xingamento ou palavra grande.

b) Mas, de acordo com a expressão facial de Mafalda, qual foi o significado pensado por ela? Por quê?

R: Um palavrão porque ele só fala de coisas erradas.

c) Por que, para Mafalda, a palavra política se configurou num palavrão?

R: Porque a política é complicada e muitas vezes ruim.

d) Depois dos conhecimentos adquiridos sobre política, essa palavra deveria ser considerada um palavrão? Por quê?

R: Não. Porque é um modo de organização e ajuda.

R: Não, o ruim não é o significado da palavra e sim o que nos vem a cabeça quando pensamos.

e) Você também considera essa palavra um palavrão? Por quê?

R: Tecnicamente não, mas no momento que estamos vivendo, política pode significar algo ruim.

Nessa parte da atividade realizada com os alunos, foi interessante observar o quanto eles já conseguem ler as entrelinhas das palavras utilizadas na linguagem dos quadrinhos quando, por exemplo, foi questionado para eles sobre a palavra “palavrão” que de acordo com o significado pode ser “xingamento ou palavra grande”, mas que dentro do contexto da tirinha perceberam que seria um xingamento e frisaram a todo momento que política se configura em uma coisa ruim. Assim, observamos que

[...] na utilização de quadrinhos no ensino, é muito importante que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como meio de comunicação de massa; esteja a par das especificidades do processo de produção e distribuição de quadrinhos; e, enfim, conheça os diversos produtos em que eles estão disponíveis (VERGUEIRO, 2004, p. 29).

O mais interessante foi notar como os alunos souberam discernir o significado da política, o sentido que encontramos no dicionário e não julgam como uma coisa ruim, porém “o que nos vem a cabeça quando pensamos” se configura como algo ruim, ou seja, eles sabem que a política deveria funcionar para o povo, contudo, não é isso que acontece e têm consciência de que ela não deveria ser um palavrão, mas sim “um modo de organização e ajuda”.

Figura 4 - Desemprego (1).



Disponível em: <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-redacao/exercicios-sobre-interpretacao-texto-nas-tirinhas-mafalda.htm>

Figura 5 - Desemprego (2).



Disponível em: [https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/As\\_tiras\\_da\\_Mafalda\\_-\\_1%C2%AA\\_Parte.pdf?1332898392](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/As_tiras_da_Mafalda_-_1%C2%AA_Parte.pdf?1332898392)

a) Na primeira tirinha, Mafalda faz um jogo com a palavra indicador. O que ela deixa transparecer sobre o entendimento que ela tem sobre tal palavra?

R1: Que o indicador manda, ele tem autoridade.

R2: Que ela tem dois significados.

b) Na verdade, ela se utiliza desse entendimento para explicar um termo tão usado nos últimos anos. Que termo é esse? O que ele significa?

R: Sim, indicador de desemprego, a quantidade de pessoas que estão desempregadas.

c) Esse termo utilizado por Mafalda na primeira tirinha está presente na segunda tirinha? De que forma?

R: Sim, como expulsão de alguém do trabalho.

d) Por que, mesmo com dois empregos, como mostra a segunda tirinha, há muitas pessoas que não conseguem pagar suas contas?

R: Sim, pois não ganham muito dinheiro, então o pouco que ganham, gastam em comida.

e) Passamos por uma crise aqui no Brasil onde muitas lojas/empresas estão fechando suas portas e muitas pessoas estão ficando desempregadas. Você conhece alguma situação assim? Alguém próximo a você está desempregado? Se sim, como é a vida dele?

R: Sim. Difícil, pois sem o emprego não há dinheiro e assim fica mais complicado para o seu sustento.

Tal qual na tirinha da figura 3, onde encontramos a palavra “palavrão” que pode ter duplo sentido, mas que no decorrer da leitura da HQ percebemos que prevalece somente um sentido, a tirinha da figura 4 também leva-nos a discutir sobre a palavra “indicador”, usada por Mafalda, como se fosse um dos dedos de nossa mão, porém, ao terminarmos a leitura, concluímos que o assunto abordado é o desemprego, levando-nos a

Uma melhor observação dos diferentes recursos da linguagem dos quadrinhos bem como de suas relações com outros textos,

pode contribuir para que o trabalho em sala de aula, sem se afastar do seu caráter didático, procure dar conta também dessa outra dimensão, não-didática, dos quadrinhos (FERREIRA, 2015. p. 15).

Contudo, é importante ressaltar que os alunos também interpretaram o nosso dedo indicador como sendo um gesto de autoridade para deixar os trabalhadores desempregados, pois o patrão com o poder, ao utilizá-lo, acaba mandando muitas pessoas embora e percebemos “Uma vez que o poder consiste em dirigir condutas, governar seria organizar e controlar as diversas formas de ações do outro, a partir de grupos e instituições diferentes” (PIACENTI; MARTINS, 2018, p.48).

É importante falar que os estudantes estão por dentro do assunto e que comentaram, além dos questionamentos abordados, sobre a situação da Vale que acabou fechando a Samarco, no litoral de Anchieta, Espírito Santo, e isso fez com que muitas famílias ficassem com alguém desempregado e que, muitas vezes, era responsável por uma boa parte do salário da casa, mas que, entretanto, teve que arrumar um serviço que pagasse menos, ou até mesmo, desdobrar-se em dois empregos, como foi falado na tirinha da figura 5.

Figura 6 - Democracia (1).



Disponível em: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/lista-mafalda/>



Figura 7 - Democracia (2).



Disponível em: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/lista-mafalda/>

a) Por que, na primeira tirinha, Mafalda gargalha ao procurar no dicionário o significado de democracia?

R: Pois o que está no dicionário não condiz com a realidade.

b) Na segunda tirinha, no primeiro quadrinho, as crianças estavam animadas para brincar de GOVERNO. Por que não demonstraram essa mesma empolgação no último quadrinho?

R: Pois, segundo eles, o governo não faz nada então não iriam brincar de nada.

c) Através do significado de democracia que você leu, esse desânimo em relação ao governo, demonstrado na segunda tirinha de Mafalda, deveria existir? Por quê?

R: Não, pois o governo devia fazer alguma coisa.

d) Na tirinha a seguir, quem está pensando no verdadeiro significado de democracia? Na finalização da tirinha vemos a democracia acontecer? Há alguma assimilação dessa conclusão com a segunda tirinha? Qual?

R: Mafalda, não, sim, a democracia novamente não faz nada e “esconde” aqueles que passam necessidade.

Figura 8 - Democracia (3).



Disponível em: <https://www.apoioescolar24horas.com.br/portugues/interpretacao/interpretacao.cfm?idTexto=137&refaz=sim&cont=0&sNivelEduca=efai>

e) Um governante brasileiro afirmou que “passar fome no Brasil é uma grande mentira”. O que essa declaração tem a ver com o último quadrinho da tirinha da letra D?

R: Os pobres são “escondidos” para poderem afirmar que passar fome no Brasil é mentira.

f) Ao analisar todas essas tirinhas de Mafalda, compreendemos que a HQ é possuidora de humor. Porém, este, configura-se de diferentes formas, dependendo do assunto sobre o qual o cartunista irá se debruçar. Assim, podemos concluir que Quino criou uma personagem cheia de humor. Mas, como se configura o humor que encontramos em Mafalda?

R: O humor de Mafalda sempre carrega uma crítica à sociedade que vivemos.

Nessa última sessão, é interessante notar que os discentes têm enraizado a deturpação das palavras que se referem ao governo no nosso país, como foi o caso da palavra política que se configurou num palavrão e agora em relação à democracia, já que no dicionário está uma coisa, mas na realidade não é exatamente assim que acontece.

Outra situação destacada é a visão que os estudantes têm do governo, pois eles sabem que quem nos representa deveria fazer alguma coisa para o país, contudo é percebido que nada fazem. Assim, concretizaram suas respostas, de acordo com a tirinha da figura 8, onde encontramos como conclusão dos próprios alunos que, no momento, há uma

onda de omissão de informações para mascarar a verdadeira realidade, como por exemplo, aconteceu em relação à fome no Brasil, com a fala do governante onde os discentes assimilaram à tirinha que também frisa na questão de esconder os pobres para assim resolver o problema.

Interessante notar que, para a última questão retratada, a pergunta se destinou ao humor e os alunos souberam identificar o humor crítico presente nas tirinhas de Mafalda. Dessa forma, foi concluído que o humor pode ter várias facetas, desde nos provocar uma gargalhada, uma reflexão, um sorriso de soslaio ou até mesmo um sorriso interior e ter como conteúdo diversos temas para nos proporcionar tais emoções. No caso da Mafalda, uma menina inteligente, questionadora e que traz a tona temas sociais, principalmente ligados à política e tudo isso assimilado pelos alunos como um humor crítico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola sempre deve ser um espaço de debate e, principalmente, lugar que tem que levar em consideração a voz do aluno, ou seja, sua opinião também precisa fazer parte do processo ensino-aprendizagem, pois foi importante para o trabalho realizado as considerações obtidas a partir das questões propostas e perceber que os discentes mostraram-se abertos para a aquisição de novos conhecimentos, bem como socializar aquilo que já tinham como base para a resolução das atividades.

Foi interessante notar também que nem todos os estudantes conheciam as tirinhas de Mafalda, muito menos que Quino foi o seu criador. Contudo, os temas abordados, mesmo que talvez em alguns momentos tivesse acontecido certa dificuldade de entendimento, como foi no caso dos sistemas de governo, os alunos souberam interpretar e interagir uns com os outros no debate realizado sobre essa sessão e apresentavam respostas coerentes com o que foi apresentado para eles.

É relevante falar sobre como a linguagem das HQs já está assimilada no conhecimento do aluno e este consegue analisar o duplo sentido que as palavras podem ter no contexto, mas que prevalecerá o que a personagem quer abordar na situação apresentada. Vale acrescentar que os discentes têm plena consciência, mesmo que de uma forma ainda ingênua ou com o vocabulário reduzido para se expressar, pois afinal de contas estamos falando de crianças, porém, que conseguiram associar os quadrinhos à vida real, colocar em prática o que tinham lido na parte “Vamos contextualizar?” e ter discernimento de que o que está acontecendo no país ou com algumas questões sociais não deveria ser uma prática, principalmente da política. Portanto, aplicar as tirinhas da Mafalda em sala de aula é de suma importância para promover o debate e ampliar os conhecimentos dos nossos estudantes para com temas que vão além do significado literal das palavras e que fazem refletir para construirmos uma sociedade melhor.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Camila dos Santos. **(Re)lendo tiras de Mafalda no ensino fundamental: Resultados do projeto “Pibiquinho”, do COLUNI-UFF**. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/search/titles>. Acesso: 08/08/2019.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. (Como usar na sala de aula).

SILVA, Taianne Mafra. Educomunicação: Projeto Clube da Mafalda. **Um olhar crítico sobre as histórias em quadrinhos da Mafalda**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Universidade Federal do Amazonas, 2010, Manaus – AM. Disponível em: <http://intercom.org.br/PAPERS/REGIONAIS/NORTE2011/expocom/EX26-0057-1.pdf>. Acesso em: 08/08/2019.

WINGERT, Vitória Duarte; MARTINS, Jander Fernandes. **Do universo dos quadrinhos a sala de aula: Mafalda à aula de História**, 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/do-universo-dos-quadrinhos-a-sala-de-aula-mafalda-a-aula-de-historia>. Acesso em: 08/08/2019.

# 14

*Chirlei de Fátima Rodrigues  
Ruanna Bourguignon Gava Ribeiro  
Márcia Moreira de Araújo  
Lucas Antonio Xavier  
Ana Rita Xavier*

**TEM VENENO NO MEU PRATO?**  
um olhar crítico sobre  
a alimentação a partir de uma  
sequência didática sociocultural

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz resultados de uma experiência didático metodológica elaborada e validada por pares na disciplina de Debates Conceituais em Ciências, do Programa de Mestrado Profissional em Educação em Ciências e em Matemática (Educimat), pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), e aplicada em classes do 1º ano do ensino médio, na escola estadual professora Filomena Quitiba, no município de Piúma/ES, abordando a temática “Tem veneno no meu prato?”, com o objetivo de promover o diálogo acerca da incorporação dos agrotóxicos no cultivo de tantos alimentos e as supostas consequências para a saúde humana. Por meio da metodologia de sequência didática (SD), foi possível criar um cenário rico de questionamentos, pois convidou os alunos a participarem de forma ativa e crítica na abordagem dos conceitos apresentados na SD.

O debate sobre o tema gerador dessa discussão, se faz necessário, nos dias atuais, pois a partir de situações reais do cotidiano sociocultural é possível questionar vários efeitos danosos que acometem a vida de milhares de cidadãos. Dia após dia, doses de agrotóxicos são cada vez mais aplicadas em culturas alimentares, na medida em que padrões estéticos comerciais são estabelecidos para se manter num mercado cada vez mais competitivo. Estes padrões impõem uma exigência pela estética do produto em prateleiras dos mercados, sendo este, um dos fatores que justificam o uso de fertilizantes químicos industrializados na agricultura, tornando possível ao produtor induzir o desenvolvimento do produto determinando o tamanho e tempo ideal para retirá-lo da lavoura.

Com base no exposto, observa-se um campo rico de oportunidades que nortearão debates para além da sala de aula, convidando os sujeitos da ação a se posicionarem criticamente nos diferentes espaços da sociedade, sendo capazes de compreender os efeitos dos

agrotóxicos para a saúde humana e se questionarem sobre seu estilo de vida alimentar, podendo optar por uma vida mais saudável à medida que conhecem as interfaces do orgânico e não orgânico.

Criar ambientes de debates sobre temas que emergem da realidade sociocultural do cidadão, convida-o a refletir situações que estão intimamente ligadas à sua essência, ao ponto que seja possível estabelecer uma conexão do teórico e o concreto, possibilitando interpretar diversos aspectos dessa realidade, (FREIRE, 2005).

Vale ressaltar que, uma pequena parte da sociedade mundial tem acesso aos produtos livres de agrotóxicos, os chamados orgânicos, posto que, seu custo final de produção ainda é muito alto. Porém, é possível levar uma vida mais saudável quando se tem mais acesso a informações do potencial tóxico de muitos deles, apontando para um caminho que oportunize escolher o que comer. São muitas ações que poderão promover o desenvolvimento desse olhar crítico sobre uma dieta mais saudável, algumas delas estão descritas na dinâmica da SD.

Portanto, o presente trabalho teve como objetivo a elaboração, validação e aplicação de uma sequência didática sociocultural para discutir e refletir o efeito dos agrotóxicos na alimentação e de como seria uma alimentação ad

equada de acordo com nossas necessidades diárias. A sequência foi estruturada conforme orienta Guimarães e Giordan (2011), embasada nos pressupostos dos três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), em 6 turmas de 1º ano de uma escola pública no município de Piúma, ao sul do Estado do Espírito Santo.

## A TEMÁTICA AGROTÓXICOS

### PERCURSO HISTÓRICO

A base histórica da utilização de substâncias químicas denominadas agrotóxicos, na produção agrícola, possibilita a compreensão dos riscos que as mesmas representam quando manuseadas ou incorporadas aos alimentos. Além disso, evidencia a importância de um estudo que possa ampliar os conhecimentos científicos para além do contexto da sala de aula, de forma que, os estudantes compreendam a complexidade do saber entrelaçado nas realidades da vida cotidiana.

De acordo com o Art. 2º, da Lei nº 7.802 (BRASIL, 1989), os agrotóxicos e afins, são:

- a) Os produtos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos, destinados ao uso nos setores de produção, no armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, na proteção de florestas, nativas ou implantadas, e de outros ecossistemas e também de ambientes urbanos, hídricos e industriais, cuja finalidade seja alterar a composição da flora ou da fauna, a fim de preservá-las da ação danosa de seres vivos considerados nocivos;
- b) Substâncias e produtos, empregados como desfolhantes, dessecantes, estimuladores e inibidores de crescimento;

No atual cenário brasileiro o consumo de agrotóxicos é bastante preocupante, como afirma Spadotto (2004), uma vez que, no país o consumo anual é superior à 300 mil toneladas de produtos comercializados, tendo esse consumo, sofrido um aumento de 700 % nos últimos quarenta anos, enquanto, segundo o autor, a área agrícola aumentou 78 % no mesmo período.



Ainda, segundo Spadotto (2004), além de representar riscos aos seres humanos, quando se trata de aspectos ocupacionais, alimentares e de saúde pública, quando introduzidos num determinado meio, os agrotóxicos podem causar alterações indesejáveis ao ecossistema. Para o autor, a dimensão do problema se amplia quando se trata de países em desenvolvimento, como o Brasil, onde existe carência de dados e recursos, o que limita a adoção da avaliação e do gerenciamento desses riscos ambientais.

Talvez a demanda por alimentos em uma sociedade em crescimento tenha sido um fator estimulante ao desenvolvimento de novas técnicas e aplicações do conhecimento científico no sentido de atender às demandas da população. O economista Thomas Robert Malthus previu que a taxa de crescimento da população cresceria de forma superior à da produção de meios de subsistência, e que, a pobreza, seria o fim inevitável do homem. Entretanto, as estatísticas não confirmaram essas ideias, uma vez que, alguns progressos científicos importantes, como as descobertas de adubos químicos e de grãos híbrido, além de técnicas mais refinadas de cultivo e tratamento do solo, permitiram o aumento da produtividade agrícola (GALVÊAS, 1996).

Já na visão de Goodman, Sorj e Wilkinsons (2008), num cenário capitalista, a agricultura se tornou um obstáculo ao processo de produção, tendo como uma das limitações a natureza orgânica. O estímulo à apropriação do capital, segundo os autores, induziu à mecanização da agricultura e as inovações químicas e genéticas. Diante da transformação industrial do processo agrícola, estas inovações acabaram representando uma ameaça ao meio rural, onde a produção de fertilizantes, sementes modificadas e agroquímicos mudaram os rumos da agroindústria, cujo intuito era atender aos interesses capitalistas. Entretanto, o verdadeiro avanço no processo de mecanização da agricultura se deu, segundo os autores, nas décadas de 20 e 30, após a Primeira Guerra Mundial, com a introdução do motor de combustão.

A busca pela internacionalização do processo de apropriação, denominada Revolução Verde, foi representada pela difusão de técnicas de criação, controle e modificação de elementos do processo biológico de produção agrícola, visando o rendimento, a maturação, absorção de nutrientes e a compatibilidade com os insumos produzidos industrialmente. Todo esse processo gerou uma redução da importância da terra como elemento material da produção rural, ou seja, as técnicas tradicionais de manejo do solo foram substituídas pelos pacotes químicos trazidos com a Revolução Verde, multiplicando, com o passar do tempo, as consequências ao homem e ao meio ambiente (GOODMAN; SORJ; WILKINSONS, 2008).

A busca por um novo modelo de desenvolvimento, que atendes-se à expectativa de equilibrar o crescimento populacional e a demanda de alimentos, problema antecipado por Malthus, não teve, na Revolução Verde a sua superação, conforme explicita Dutra e Souza (2028),

Além dos impactos ambientais, causados pela utilização de tecnologias nocivas e não adaptadas, a implantação do novo modelo produtivo foi negativo também para os grupos sociais que viviam no campo. Estes foram, via de regra, expropriados. Sustentada no discurso de acabar com a fome, a Revolução Verde, ao contrário, intensificou a deficiência na disponibilidade de alimentos, pois expulsou camponeses para as áreas urbanas, diminuindo a força de trabalho no campo. E além disso, eliminando a possibilidade de aumento desta produção com a inserção de novos camponeses com a Reforma Agrária. Daí alguns autores chamarem este processo de modernização conservadora (DUTRA & SOUZA, 2018, p. 477).

Percebe-se, portanto, que a introdução dos agrotóxicos na produção agrícola se desenvolveu em meio à contradições socioculturais e, dessa forma apresenta-se como uma temática capaz de possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, além de possibilitar uma aprendizagem carregada de significados.

A intensa produtividade que visa o lucro acima da qualidade de vida, tem afetado as vidas biológicas em diversos aspectos. Para Santos (2000), na sociologia das emergências, a vida é priorizada acima dos limites e imposições do capitalismo. Isso nos leva a ter esperança em relação a produção agrícola e os manejos dos insumos e do solo quanto a necessidade de produzir alimentos com menos produtos químicos e tóxicos aderidos em sua composição. Mas, na sociologia das ausências, a capitalização dessa produção não assegura a saúde dos seres humanos, Santos (2000) conceitua como razão metonímica a razão que se impõe sem argumentos ou retóricas, apenas é uma razão insegura de seus fundamentos, pois o lucro por si mesmo a justifica. Sua eficácia manifesta-se pela dupla via do pensamento produtivo e do pensamento legislativo. Em vez da razoabilidade dos argumentos, e do consenso que os tornam possível, a produtividade e a coerção legítima já são suficientes para justificar essa produtividade em grande escala e o uso de toxinas na alimentação.

O autor (Santos, 2000, p 245) ainda nos ensina que:

Começa hoje a ser evidente que a razão metonímica diminuiu ou subtraiu o mundo tanto quanto o expandiu ou adicionou de acordo com suas próprias regras. Reside aqui a crise da ideia de progresso e, com ela, a crise da ideia de totalidade que a funda. A versão abreviada do mundo tornou-se possível por uma concepção do tempo presente que o reduz a um instante fugaz entre o que já não é e o que ainda não é. Com isso, o que é considerado contemporâneo, é uma parte extremamente reduzida do simultâneo. O olhar que vê uma pessoa cultivar a terra com uma enxada não consegue ver nela senão o camponês pré-moderno.

O autor nos propõe uma reflexão sobre essa razão metonímica, que trata de forma leviana, assuntos tão sérios e comprometedores à vida humana, como em questão desse estudo, sobre o uso demasiado dos agrotóxicos e a relevância dos debates que envolvam essa temática nas aulas do ensino médio, de forma interdisciplinar, pois tra-

ta-se de uma temática que envolve a interligação dos conhecimentos , a integração das ciências para superar as “tecnociências que estão a serviço da agroindústria” ( MORIN, 2001) .

Tecendo um diálogo entre esses autores que problematizam a ciência a serviço do capitalismo, podemos pensar nessa integração, interligação que a ciência da complexidade de Morin (2001) nos inspira em nossas práticas que sejam convergentes a essa sociologia das emergências, que Santos (2000) propõe. Durante muito tempo, a ciência esteve disjunta, desconectada, fragmentada. Em termos cartesianos, fez-se necessário essa “dissecação” dos saberes, para conhecer o que estávamos propostos. Novas invenções trouxeram múltiplas possibilidades no século XX. Mas, atualmente, precisamos propor aulas mais interativas entre os saberes e valorizar os saberes de forma mais intensa. Por uma educação mais dialógica que possa fazer uma imersão na realidade em que nos encontramos, para emergir com mais criticidade e interagir de forma positiva no mundo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho se constitui em uma pesquisa do tipo qualitativa, visando a um estudo de caso por meio da aplicação de uma sequência didática (SD) a fim de refletir e discutir os efeitos tóxicos de determinadas substâncias presentes em nossos alimentos, e de que maneira, podemos ter uma alimentação de caráter saudável. Seguindo o modelo proposto por Guimarães e Giordan (2011) a SD foi avaliada e validada pelos pares. Dentre as várias formas de pesquisa qualitativa, o estudo de caso, segundo Ludke e André (1986), objetiva pesquisar um assunto de interesse, limitado e com contornos definidos.

Guimarães e Giordan (2011), consideram a fragmentação e descontextualização do ensino de ciências como elementos dificulta-

dores da aprendizagem nesse campo de ensino. E apontam o uso da Sequência Didática (SD), como instrumento eficiente para, segundo os autores “minimizar as tensões de um ensino descontextualizado e da ação desconexa das áreas de ensino no ambiente escolar”. Conformando essa perspectiva, foi elaborada, organizada e validada *a priori* e *a posteriori* uma sequência didática, visando o desenvolvimento e a construção de saberes que possibilitam um diálogo entre o conhecimento científico e a vivência do cotidiano do aluno, o que, na visão do autor é definida como sociocultural.

A sequência foi aplicada na Escola Estadual Professora Filomena Quitiba, localizada na Rua Mimoso do Sul, número 884, Centro, Piúma, Espírito Santo. Foram envolvidos 153 alunos frequentes em 6 turmas de 1º ano do ensino médio regular, nos turnos matutino e vespertino. Conforme proposto pelas professoras da disciplina de Debates conceituais em Ciências do Programa de Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT) do IFES, foi realizada uma validação *a priori* por pares que envolveu 15 professores de diferentes áreas. Dessa forma foi elaborada, inicialmente, partindo do modelo proposto, uma sequência didática com enfoque para a temática Agrotóxicos. Buscou-se inicialmente a problematização como ponto de partida para o desenvolvimento das ações.

A metodologia aplicada está sendo exposta em forma de tabela, onde constam elementos que fazem a composição dos instrumentos para avaliação da sequência didática: (1) estrutura e organização; (2) problematização; (3) conteúdos e conceitos; (4) metodologias de ensino e avaliação.

**Tabela 1- Instrumentos para avaliação de SD.**

<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
<b>Estrutura e organização</b>	Organização da sequência didática.

<b>Problematização</b>	Abordagem com apresentação de situações problematizadoras, dentro do contexto real do aluno.
<b>Conteúdos e conceitos</b>	Organização dos conteúdos que se relacionam com a construção dos conceitos.
<b>Metodologias de ensino e avaliação</b>	Dinâmicas que favorecem a aprendizagem e possibilitam a avaliação que foi proposto.

Fonte: Adaptado pelos autores.

No entanto, ao passar pelo processo de validação, por pares, foram encontrados, na sequência, vários pontos que necessitaram ser revisados. Seguindo os pressupostos de Guimarães e Giordan (2011), a análise, avaliação e validação da sequência passou por critérios cujo intervalo de suficiência é de 1 a 5. A tabela 1 apresenta as 4 categorias que caracterizam o presente instrumento de avaliação:

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da primeira validação da sequência, pelos pares, várias alterações foram sugeridas, o que nos levou a refletir sobre toda a estrutura e dinâmica das aulas, propondo uma sequência que procurasse atender aos objetivos pretendidos. De forma interdisciplinar, a temática “Agrotóxicos, saúde e meio ambiente” é abrangente para essa perspectiva. Na tabela 2 se encontram essas sugestões:

**Tabela 2 - Resultado da 1ª validação por pares - considerações do grupo.**

Título	Agrotóxicos, saúde e ambiente – amplo.
Problematização	Não atende à estrutura proposta.
Momentos pedagógicos	Não foram descritos em cada aula.
Dinâmica das aulas	Muito densas.
Tempo	Não adequado à proposta.

<i>Feedback</i>	Não foi descrito na sequência.
Contexto	Não foi destacado as vantagens econômicas de ser um produtor orgânico local.

Fonte: Adaptado pelos autores

A aplicação da sequência didática parte do método dialógico, com problematizações lançadas e oportunidades de debates, contemplando desta forma, os diversos saberes existentes na multiplicidade cultural da sala de aula. A apresentação dos componentes químicos que levamos à mesa e, conseqüentemente, ingerimos, foi trabalhada de forma visual, com vídeos e explicação sobre os nutrientes que ingerimos e a relação destes com as toxinas presentes nos agrotóxicos. A participação dos estudantes, na percepção desses componentes químicos tóxicos faziam-se representados a cada questionamento e troca de saberes, elaboração de roteiros de entrevistas e questionamentos, complementando com a elaboração do prato saudável- conceito esse, elaborado nessa dialogicidade que as aulas permitiram acontecer. Importante frisar, que essa dialogicidade, perpassa o diálogo e o conhecimento que cada estudante já traz consigo, produzindo novos sentidos a partir da temática abordada e problematizada. A dialogicidade se dá no encontro coletivo e nas novas tessituras que são oportunizadas por esses encontros (aulas) de aplicação da SD (sequência didática).

Com base nas sugestões e na avaliação realizada com os pares, a sequência didática, apresentada pela tabela 2, foi reestruturada e aplicada nos seguintes momentos:

Tabela 3 – Momentos da sequência didática.

TEM VENENO NO MEU PRATO?		
Etapas da Sequência	Aulas	Atividades
Problematização	Aulas de 1 a 2	Debates, em rodas de conversa: educação alimentar saudável, presença de substâncias nocivas nos alimentos consumidos diariamente, distinção entre orgânicos e não-orgânicos. Objetivo: Levantamento de conhecimentos prévios e reflexão sobre os pontos positivos e negativos relacionados ao uso de defensivos agrícolas. Documentário: O veneno está à mesa. (Parte 1- 48:57)
Organização do Conhecimento	Aulas de 3 a 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção em grupo (sala) de uma síntese do documentário exibido com levantamento dos principais pontos discutidos na apresentação.</li> <li>- Aulas expositivas e dialogadas, com uso de Power Point: Tabela periódica; Elementos químicos, da classificação periódica, essenciais ao corpo humano; Composição química de alguns agrotóxicos e sua classificação toxicológica; Alimentos com maior contaminação e higienização adequada de alimentos.</li> <li>- Elaboração de roteiro para entrevistas com socialização de resultados.</li> </ul>
Aplicação do Conhecimento	Aulas 8 a 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de cardápio saudável.</li> <li>- Desenvolvimento de atividades de localização e classificação dos elementos químicos na tabela periódica por meio de estudos orientados.</li> <li>- Cultivo de um pequeno canteiro orgânico com aproveitamento de espaços domésticos.</li> <li>- Organização de uma pequena mostra dos resultados para a comunidade escolar.</li> </ul>

Fonte: Adaptado pelos autores



Após ser avaliada e validada a sequência foi totalmente reestruturada, a começar pelo título que, ao ser alterado, representou uma motivação para o estudo em si. “Tem veneno no meu prato? ”, é um questionamento que aguça a curiosidade em relação à qualidade do alimento que colocamos em nosso prato diariamente. Então, a SD foi aplicada em 9 aulas durante o mês de maio.

No momento inicial da SD, durante a problematização, a fim de propor uma problemática em torno da qualidade dos alimentos que consumimos e avaliar o nível de conhecimento prévio dos alunos em relação e esta questão foi organizada uma roda de conversa, onde todos os participantes pudessem expor seus argumentos e serem ouvidos. Durante a discussão foi possível concluir que a maioria dos alunos já tinha certo conhecimento sobre o uso de substâncias químicas no cultivo dos alimentos e que essas substâncias são denominadas de agrotóxicos. Alguns alunos afirmaram já terem presenciado alguém da família na aplicação dessas substâncias. Outros associaram o nome de agrotóxicos a venenos e uma pequena parte não sabia explicar o que significava. Como respostas a alguns questionamentos destacamos algumas a seguir: Quais as características de uma alimentação saudável? R: ‘alimentos como frutas, verduras, legumes’. Existem substâncias tóxicas nos alimentos que consumimos diariamente? R: ‘sim. Agrotóxicos’. Como identificar se um determinado alimento foi cultivado com uso de agrotóxicos? R: ‘pelo tamanho’, ‘pelo sabor’. Como higienizar os alimentos cultivados dessa forma, antes de consumi-los? R: ‘lavando bem’. Todos os alunos tiveram oportunidade de se manifestar, inclusive de estender o assunto a outras questões sobre alimentação que tinham curiosidade em esclarecer. Ficou entendido que essas questões não seriam necessariamente respondidas naquele momento e sim, representavam uma direção para o desenvolvimento da sequência de estudos e que, ao final, cada aluno teria seu olhar crítico em relação a esses questionamentos.

Após a exibição do documentário (O veneno está à mesa) todos os alunos contribuíram com a produção de uma síntese das informações trazidas pelo material. Houve participação colaborativa, onde foi possível perceber que a essência do assunto foi realmente compreendida.

Ao discutir sobre a importância de determinados elementos em nosso corpo, numa aula para sistematizar o conhecimento, foi possível retomar novamente a importância da ingestão de alimentos de qualidade, uma vez que os elementos essenciais ao nosso corpo estão presentes neles. Foram momentos de intenso diálogo, pois a questão da alimentação saudável é um tanto contraditória para os adolescentes. Alguns se apressaram em afirmar que sua alimentação é baseada em lanches, outros já se mostraram preocupados, principalmente após a apresentação dos slides, onde foi apresentada a função biológica de cada elemento químico. Foi um momento de aprendizagem, pois todos os elementos químicos essenciais foram localizados na tabela periódica, deixando claro a importância do correto manuseio da classificação na localização de determinado elemento químico. Foram introduzidos os conceitos de família e período. Foi sugerido que os alunos baixassem um aplicativo de tabela periódica para uso no celular, uma vez que essa ferramenta será de uso constante na disciplina. Foi solicitado a produção de um cardápio saudável, figura 1, com indicação dos elementos químicos presentes nos alimentos. Para essa produção os alunos poderiam fazer uso de aplicativos disponíveis na internet, que auxiliam na montagem de pratos baseados nas necessidades diárias.

Figura 1 – Cardápio saudável.



Fonte: própria. O mosaico apresenta alguns dos cardápios produzidos de forma artesanal pelos estudantes. A produção de cardápios, na perspectiva de uma alimentação saudável, estimulou o protagonismo e ressaltou habilidades artísticas na confecção do material.

Na aula seguinte a discussão girou em torno da composição, classificação dos agrotóxicos e os efeitos maléficos ao homem e ao meio ambiente. Por meio de uma aula dialogada ficou fácil diferenciar cultivo orgânico do cultivo à base de substâncias que recebem diferentes nomes, porém com a mesma nocividade. Foi solicitado aos grupos o cultivo de um canteiro orgânico. Essa tarefa foi recebida com entusiasmo (Figura 2). Ficou combinado que a seguir seriam elaboradas com a turma questões que fariam parte de uma entrevista a alguém que faz esse tipo de cultivo. Boa parte dos alunos fez a entrevista com pessoas da própria família que lidam com o cultivo de diversos alimentos. Essa entrevista daria suporte ao cultivo dos próprios canteiros. Além do mais, os estudantes poderiam contar com o apoio dos familiares, que, em parte, são agricultores ou filhos desses, com experiência suficiente em cultivar o solo. Portanto, a entrevista seria uma forma de aprendizado e de identificação das pessoas que seriam colaboradoras nessa tarefa. Diante dos relatos amistosos dos estudantes, tais como:

'professora, foi muito legal, juntamos o grupo lá em casa para preparar o canteiro, mamãe fez um lanche'. 'Minha avó está me ajudando, professora', percebeu-se a importância da atividade no sentido de trabalho colaborativo e de integração do grupo.

Freire (1996) nos fala da ética da prática docente:

[...] É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. É que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas, do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Nesse sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la (FREIRE, 1996, p.10).

Ao falar em ética, o autor citado acima nos encoraja a trabalharmos em nossas aulas da maneira que fizemos na sequência didática: encorajando e envolvendo os estudantes e suas famílias a analisarem o que o mercado faz conosco. A partir desse conhecimento, empreenderem seus conhecimentos em prol de uma vida mais saudável. Não só a sua vida (como estudante), como a de todos que estão no seu entorno. O conhecimento para transformação e ação do meio em que estamos inseridos. A escola como *lócus* de transgressão ao que está posto como verdade. Determinado como conhecimento pronto e acabado. E essa transgressão na junção de agentes ativos da sociedade. Cidadãos comprometidos com a vida e seus desdobramentos.

Figura 2 - Plantio do canteiro orgânico.



Fonte: própria. No mosaico são mostradas duas situações onde os estudantes participaram de forma direta na criação de um canteiro. No campo superior da imagem um canteiro localizado na zona rural. O grupo de estudantes pode contar com a disponibilidade de espaço, na propriedade da família de um dos integrantes, além de serem beneficiados pelo apoio e participação da família no desempenho da tarefa. No campo inferior imagem de um grupo organizando o próprio canteiro em um pequeno espaço por se tratar de uma moradia no espaço urbano.

Uma nova roda de conversa foi organizada a fim de socialização dos relatos das entrevistas e retorno às questões da problematização inicial. Foi consenso, a partir das argumentações, que o uso dos agrotóxicos está relacionado também a questões de ordem econômica e política e que, portanto, é um problema amplo e que oferece grandes riscos à nossa saúde. Todos evidenciaram, por meio das falas, que é muito importante selecionar bem os alimentos e higienizá-los corretamente. Como a perspectiva é de um prato saudável, ficou combinado um “recreio saudável” com uma mesa de frutas orgânicas (Figura 3), trazidas pelas turmas participantes. Nesse momento, todos teriam a oportunidade de apreciar os portfólios, dispostos em outra mesa.

Figura 3 - recreio turno matutino.



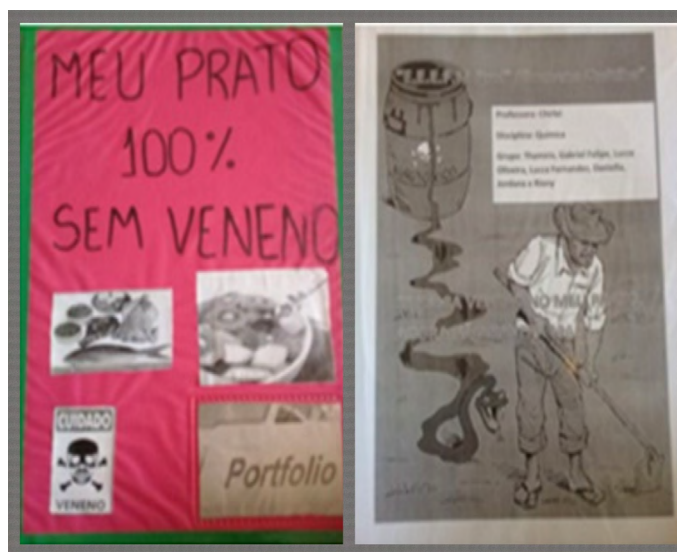
Fonte: própria. Na imagem são apresentados momentos da culminância da sequência. Durante o período do recreio os estudantes organizaram um espaço, no pátio central da escola, composto por uma mesa onde as diversas frutas foram compartilhadas com todos, além de outra mesa onde foram dispostos os portfólios confeccionados pelos estudantes durante o desenvolvimento da sequência didática.

Na confecção dos portfólios (Figura 4) todas as atividades desenvolvidas foram reunidas. Dessa forma foi possível avaliar a participação dos alunos em todas as etapas. O portfólio também oportunizou a visualização das etapas do trabalho. Nesse formato de trabalho, imagens, pesquisas, textos e outros componentes que tem haver com o tema podem ser inseridos em uma coletânea e apresentados em exposição à comunidade escolar . O estudante protagonizando suas ações na construção do conhecimento com a mediação docente. Por essa perspectiva , Freire (1996, p.14) nos ensina que :

[...] Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes

foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

**Figura 4 - Portfólios produzidos pelos grupos.**



Fonte: própria. Os portfólios produzidos pelos estudantes, conforme mostrado na imagem, evidenciam, nas capas, a percepção dos mesmos em relação aos riscos aos quais o trabalhador agrícola está exposto, principalmente em relação aos problemas trazidos com o uso de agrotóxicos, o que ficou evidenciado pelo símbolo de segurança “CUIDADO VENENO”.

Nas páginas finais dos portfólios, alguns alunos registraram seus depoimentos evidenciando os conhecimentos atitudinais adquiridos, além de uma opinião pessoal em relação à metodologia utilizada para trabalhar o assunto. Dentre os depoimentos destacamos:

*'Ah... Eu gostei muito, tivemos um recreio diferente, pra mim todos gostaram, eu vi que as pessoas estavam comentando sobre o recreio comestível, até também sobre a arrumação que foi bem organizada eu percebi também que todos estavam muito felizes eu mesmo gostei muito de ter colaborado e ajudado, ficou muito bom gostei muito'. (A1-1º M02)*

*'[...] Agradecemos como um todo, às aulas que nos fizeram saber sobre a situação que enfrentamos, os valores de cada alimento, de cada micronutriente que precisamos para sermos fortes, aos slides que facilitaram a forma de aprendizado e, é claro, à orientadora de tudo isso [...] aprendemos muito, de uma forma trabalhosa e saudável'. (A2 – 1º V01)*

*'[...] Achei muito interessante o trabalho sobre os agrotóxicos pois nos trouxe informações que não sabíamos, mas que fazem muito mal à nossa saúde [...] E agora iremos ficar mais atentos ao comprar alimentos, e sabermos como higienizar para o consumo'. (A3 - 1º V01)*

Parafraseando Freire (1996), sentimos que a “boniteza” do envolvimento da descoberta no ato de conhecer, perpassa pela docência. Neste sentido, as aulas propiciaram momentos significativos de novas produções de sentidos a partir do que foi abordado com a temática da sequência didática (SD). A partir do ato de conhecer e a apropriação desse conhecimento para a vida, a criticidade eleva a um ponto que podemos mudar as formas impostas, assim como sabemos que a legislação pode ser revisada e reelaborada, no que tange ao nível de agrotóxicos lançados no meio produtivo de nossa alimentação. Infelizmente, novos agrotóxicos estão sendo permitidos em usos e consequentemente, o consumo dos produtos sofre um significativo acréscimo. As novas deliberações para o uso desses químicos e tóxicos não favorecem à vida, no seu contexto geral. Segundo o site Poder 360:

Pelo 5º ano consecutivo, a **liberação** de **agrotóxicos** e componentes industriais para a agricultura bateu recorde no Brasil. Em 2020, 493 novos compostos químicos foram liberados – 19 a mais do que em 2019. Com isso, o governo do presidente Jair Bolsonaro liberou, em 2 anos de mandato, 967 substâncias para a agricultura.



Sabemos que novos projetos e outras sequências didáticas precisam emergir em nossa prática docente, de tal modo que a comunidade escolar participe retroagindo a essas imposições governamentais, onde o lucro impera sobre a vida. Que novos saberes emergentes possam fazer rupturas com essa razão metonímica, que nos convence dos usos que o capitalismo pode exercer, assim como seus domínios e assim, minimizar a potência de vida dos seres vivos e das condições de vida no planeta Terra. A escola continuará com a pesquisa e o ensino atrelados em prol de uma sociedade mais saudável, crítica e participativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Anteriormente a preocupação da sociedade com uma alimentação saudável se pautava no uso, sem excessos, de gordura, açúcar, sal ou qualquer outro alimento que, de alguma forma desencadeasse problemas futuros por meio de seu consumo exagerado. Entretanto, no cenário atual surgem novas perspectivas quanto a uma alimentação realmente de qualidade onde figuram frutas, legumes, hortaliças e outros alimentos que podem ser chamados de naturais ou se originam da terra. Importante também analisar a preocupação da indústria em produzir cada vez mais e em menor espaço de tempo, o que vem sendo obtido por meio do uso de substâncias prejudiciais à saúde humana, deixando os consumidores que, na maioria das vezes, não sabem de sua procedência, reféns dos alimentos. Além dos prejuízos trazidos à saúde pela ingestão de determinados componentes existentes nos agrotóxicos, muitos problemas podem ser desencadeados pelo manuseio indiscriminado e incorreto dos mesmos. Importante ressaltar ainda os impactos que essas substâncias podem acarretar ao meio ambiente, especialmente aos ecossistemas aquáticos.

Nesse sentido, o desenvolvimento das ações durante a aplicação da SD possibilitou uma reflexão que partiu do princípio da produção, onde o produtor necessita de cuidados ao se expor a substâncias tóxicas, até o momento em que o alimento é colocado em nossa mesa. Para o público discente a sequência representou um instrumento que permitiu potencializar uma aprendizagem a partir de um contexto sociocultural. Em relação à prática docente, o processo de elaboração, validação e reestruturação da SD significou um aprendizado de forma colaborativa, permitindo uma reflexão crítica sobre todos os momentos que não condizem com uma prática que permitisse alcançar os objetivos pretendidos.

Consideramos que o trabalho docente precisa estar pautado em temas relevantes que envolvam as ciências na articulação da saúde da vida humana e o melhor andamento do planeta. A pesquisa e o ensino como pontos relevantes desse trabalho que envolveu a comunidade escolar e permite desdobramentos para pesquisas futuras e embasamento para políticas públicas que minimizem o uso de agrotóxicos na produção alimentar humana e na interferência desta com toda cadeia vivente.

## REFERÊNCIAS

BRAIBANTE, M.E.F.; ZAPPE, J.A. A química dos agrotóxicos. **Revista Química Nova na Escola**. Vol. 34, N° 1, p. 10-15, Fevereiro 2012. Disponível em <[http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34\\_1/03-QS-02-11.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_1/03-QS-02-11.pdf)>. (Acesso em 05/04/2018)

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DUTRA, R. M. S.; SOUZA, M. M. O. DE. Cerrado, Revolução Verde e a evolução no consumo de agrotóxicos. **Sociedade & Natureza**, v. 29, n. 3, p. 469-484, 12 abr. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GALVÊAS, E. **Os economistas. Thomas Robert Malthus** – princípios de economia política e considerações sobre sua aplicação prática. Ensaio sobre a população. Editora Nova Cultural Ltda. 1996, São Paulo – SP.

GOODMAN, D.; SORJ, B. & WILKINSON, J. **Da lavoura às biotecnologias: agricultura e indústria no sistema internacional** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 204 p.

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VIII. Anais*. Campinas, 2011.

LEITE, S.Q. M. (Org.). **Práticas Experimentais Investigativas no Ensino de Ciências**. 1a. Edição. Vitória - Espírito Santo: Editora Ifes. 2012.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês por Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Crítica a razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo. Cortês. 2000

SPADOTTO, C. A. **Avaliação de riscos ambientais de agrotóxicos em condições brasileiras** Jaguariúna: Embrapa Meio Ambiente, 2006. 20 p.

O VENENO ESTÁ NA MESA. Cineamazônia. Silvio Tendler.Rj; 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8RVAgD44AGg>.

LIBERAÇÃO DE AGROTÓXICOS. Poder 360, Rio de Janeiro:2020. Disponível em <https://www.poder360.com.br/governo/liberacao-de-agrotoxicos-bateu-novo-recorde-em-2020-no-5o-ano-de-alta/>

## SOBRE O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA

### **Carlos Jordan Lapa Alves**

Doutorando e Mestre em Cognição e Linguagem (Conceito 5) pela Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF. Licenciado em História pelo Centro Universitário São Camilo - ES. Atualmente desenvolve pesquisas sobre Análise de Discurso, mídias sociais, sociologia e educação no Laboratório de Estudos da Educação e Linguagem (LEEL-UENF). Áreas de pesquisa: Comunicação, Mídias Sociais, Pós-modernidade, ódio, Discurso, Sociologia, Educação para os Direitos Humanos e Relações de Poder.

### **Márcia Moreira De Araújo**

Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais (PPGPS) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)-RJ. Professora do Mestrado Acadêmico em Ciência, Tecnologia e Educação de São Matheus - ES. Possui graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo - ES (2002) e Pedagogia pela UNIG-RJ. Mestrado em Educação pelo PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo (2010) e doutorado em Educação PPGE- Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Atualmente é professor da Educação básica - Secretaria Municipal de Educação de Piúma, professor pesquisador do SEAD-UFES graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, orientador - Secretaria de Estado da Educação do ES. Tem experiência na área de Educação ambiental, com ênfase em Ecologia, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, complexidade, transversalidade, ed ambiental, formação, inclusão tecnológica, educação, inclusão, acessibilidade, educação e alfabetização, aprendizagem e inclusão. Pesquisa atualmente questões antropológicas de mulheres quilombolas catadoras de ostras na Baixada Fluminense. Pesquisadora do NIPEEA-UFES e do Programa Mulheres na Pesca- UENF- RJ.

## SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

### **Adriana Tiago Lopes**

Graduada em Arte pela UFES, Mestre em Arte pela UFES. Atualmente, atua como professora efetiva na rede estadual de ensino do Espírito Santo. E-mail: [adriana.lopes1@educador.edu.es.gov.br](mailto:adriana.lopes1@educador.edu.es.gov.br)

### **Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi**

Possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), é graduada em Ciências Biológicas (UFES) e em Pedagogia (UNINTER). Possui especialização em Psicopedagogia Institucional (FABAVI). Membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (NIPEEA). Foi tutora do curso de aperfeiçoamento intitulado: Processo Formador em Educação Ambiental (UAB/MEC/SECADI/Neaad/UFES). Atuou como Pesquisadora do Projeto de pesquisa intitulado: Educação Ambiental no Licenciamento Ambiental: Construção Metodológica (UFES/UFJF/UFRRJ/FAPUR/FURNAS). Atuou como professora, tutora e orientadora no curso de Especialização EAD em Ensino Interdisciplinar em Saúde e Meio Ambiente na Educação Básica (IFES). Atualmente é professora do Instituto Federal Fluminense, campus Campos Centro atuando como professora de disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura. E-mail: [ana\\_pazzaglini@hotmail.com](mailto:ana_pazzaglini@hotmail.com)

### **Ana Rita Xavier**

Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Faculdade Futura, ICETEC, Brasil. Email: [rafapavila2017@gmail.com](mailto:rafapavila2017@gmail.com)

### **Chirlei de Fátima Rodrigues**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Vitória, ES, Brasil. Instituição: Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Filomena Quitiba. Email: [chirleiquimica2018@gmail.com](mailto:chirleiquimica2018@gmail.com)

### **Eliana Crispim França Luquetti**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

**Fabiani Rodrigues Taylor**

Mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

**Flávia Nascimento Ribeiro**

Licenciada em Pedagogia (Ufes) e Ciências Biológicas (Unimes), Especialista, Mestre e Doutora em Educação (PPGE-Ufes). Atualmente é professora EBTT do Ifes - campus Itapina.

**Giselle Soncin Simião**

Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Escola Superior São Francisco de Assis ESFA/Santa Teresa (2002). Graduada em Direito pela Universidade de Vila Velha (2021). Pós Graduação Lato Sensu em Educação e Gestão Ambiental (2007). Pós Graduação Lato Sensu MBA em Qualidade Segurança Meio Ambiente e Saúde on e offshore pela UCB/Macaé (2011). Atuou como Professora de Ciências efetiva da Prefeitura Municipal de Vila Velha desde 2004. Coordenadora do Programa Mais Educação na UMEF Prof. Aylton de Almeida e UMEF Paulo Mares Guia (2015-2017). Coordenadora de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha – SEMED (2018 aos dias atuais). Atua no Ensino de Ciências/Biologia desde 1999.

**Guilherme Bicalho Nogueira**

Professor/Orientador nos cursos de Graduação e Mestrado da Faculdade Vale do Cricaré, graduado em Ciências Biológicas, Mestre e Doutor em Microbiologia. Email: guilherme.nogueira.gbn@gmail.com.

**Iago Pereira dos Santos**

Licenciado em Pedagogia; Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf) e Pedagogo do Campo da Rede Pública Municipal de Educação de Anchieta/ES.

**Karla Liliane Lima de Souza**

Professora de Matemática na Rede Pública do Espírito Santo, graduada em Matemática e Ciências Contábeis, Pós-graduada em Matemática e Docência do Ensino Superior, Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação. Email: karla.2ls@hotmail.com.

**Kleber Roldi**

Bacharel (2003) e Licenciado Pleno (2009) em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Possui Especialização em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulisses Boyd (2009) e Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2015). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Científica e Espaços de Educação Não Formal - GEPAC. Atualmente é professor do Instituto Federal Fluminense, campus Campos Centro. Atuou como professor e orientador nos cursos de Especialização em Educação em Ciências e Divulgação Científica (EDIV) - Especialização em Ensino Interdisciplinar em Saúde e Meio Ambiente (EISMA), ofertados pelo Ifes, campus Vila Velha. Tem experiência na área de Biologia Geral, com atuação em Educação Ambiental, Educação à distância e Ensino de Ciências.  
E-mail: Kleber.roldi@hotmail.com

**Leila Maria Rainha Lemos**

Mestre em Ciências, tecnologias e educação- UVC-ES.

**Lucas Antonio Xavier**

Doutorando em Ciências Naturais (UENF). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, (Brasil).  
Email: lucas.perobas@gmail.com

**Maicol Bonna**

Graduado em Ciências Agrícolas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES Campus Itapina. Atualmente, atua como empresário no ramo de serviços automotivos.

**Patrícia de Souza Terra Martin**

Mestre em Ciências, tecnologias e educação- UVC-ES

**Ruanna Bourguignon Gava Ribeiro**

Mestranda em Ensino de Humanidades. Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Vitória, ES, Brasil.  
Email: ruanna.bribeiro@educador.edu.es.gov.br

**Sérgio Arruda de Moura**

Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professor Associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf).

**Tainá Guimarães Ricardo**

Licenciatura plena em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES -2010). Pós Graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico pela Faculdade Internacional de Curitiba (2011). Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (2017). Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino de Humanidades (IFES/Vitória). Professora preceptora de Geografia do Programa de Residência Pedagógica da UFES (2018/2020). Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Vila Velha. Professora de Geografia e Meio Ambiente do Curso Técnico de Guia de Turismo (ETTCA). Guia de turismo regional, nacional e internacional (Ministério do Turismo/BR). Atua na Coordenação de Educação Ambiental da Secretaria de Educação de Vila Velha.

**Valdete Leonídio Pereira**

Mestre em Ciências, tecnologias e educação- UVC-ES

**Vinicius da Silva Freitas**

Doutorando em Ciências da Reabilitação pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). Mestre em Ciências, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC). Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA) e Graduação em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO).



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

agricultura 59, 69, 205, 223, 301, 304, 319, 322  
 alfabetização 14, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 131, 172, 174, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 248, 249, 250, 263, 270, 272, 323  
 alimentação 26, 30, 126, 208, 218, 300, 302, 306, 307, 312, 313, 314, 319, 320  
 ambiente escolar 33, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 100, 102, 116, 154, 158, 166, 191, 204, 210, 213, 258, 308  
 âmbito escolar 17, 31, 96, 170, 192  
 ancestralidade 36, 221, 230, 232, 236  
 anos iniciais 105, 106, 108, 111, 116, 129, 178, 249, 252, 258, 259, 270  
 aprendizagem 23, 27, 28, 31, 32, 33, 35, 39, 46, 47, 48, 84, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 102, 103, 106, 112, 115, 118, 119, 120, 125, 128, 129, 131, 134, 136, 138, 139, 142, 154, 158, 164, 166, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 191, 192, 193, 198, 200, 202, 205, 206, 207, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 230, 236, 243, 244, 245, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 257, 258, 264, 265, 271, 280, 298, 305, 308, 309, 313, 321, 323  
 autoestima 28, 34, 39, 153, 161, 163, 165, 215  
 autonomia 66, 67, 68, 81, 87, 90, 103, 112, 115, 130, 233, 234, 235, 251, 252, 254, 255, 256, 263, 264, 266, 270, 280, 322

### B

baixa renda 30, 39, 78  
 biogeoquímicos 49, 50

### C

Censo 17, 19, 22, 40, 41, 215  
 cidadania 16, 17, 18, 19, 20, 21, 28, 35, 41, 55, 96, 111, 136, 139, 150, 170, 200, 211, 212, 225, 229, 247, 254  
 comunidade 36, 45, 50, 58, 73, 79, 93, 94, 96, 102, 103, 125, 135, 145, 148, 165, 206, 212, 214, 217, 218, 220, 221, 222, 227, 229, 230, 231, 232, 235, 243, 244, 250, 259, 311, 317, 320, 321  
 conhecimento 13, 22, 24, 25, 27, 29, 30, 33, 37, 46, 47, 48, 53, 54, 63, 66, 74, 76, 77, 78, 81, 85, 87, 90, 94, 96, 97, 98, 99, 103, 104, 111, 113, 116, 128, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 156, 166, 184, 185, 191, 193, 204, 206, 210, 211, 213, 215, 216, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 234, 236, 245, 248, 253, 255, 256, 257, 259, 261, 264, 266, 271, 272, 275, 280, 286, 287, 299, 304, 308, 310, 312, 313, 315, 317, 318, 319  
 cultura 18, 19, 22, 25, 41, 46, 51, 62, 69, 95, 98, 118, 124, 125, 126, 133, 136, 139, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 163, 168, 169, 170, 171, 177, 179, 180, 195, 217, 220, 221, 223, 225, 227, 231, 236, 243, 244, 245  
 currículo 14, 15, 17, 22, 23, 24, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 68, 107, 108, 120, 123, 128, 133, 143, 165, 167, 190, 201, 231, 232, 257

curso superior 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85

## D

desigualdade 17, 21, 22, 25, 31, 32, 35, 37, 38, 40, 67, 85, 220, 228

direitos humanos 20, 21, 22, 41, 146, 164, 165, 168, 201, 284

discriminação 28, 146, 147, 152, 162, 166, 168

## E

ecologia 42, 50

economia 31, 87, 92, 219, 278, 322

ecossistema 49, 53, 304

educação 13, 14, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 73, 78, 79, 83, 85, 86, 87, 94, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 107, 109, 110, 111, 112, 121, 122, 123, 127, 128, 136, 145, 146, 147, 151, 153, 154, 155, 164, 165, 167, 168, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 186, 187, 189, 194, 200, 201, 211, 215, 216, 217, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 252, 253, 255, 256, 265, 267, 271, 273, 274, 275, 280, 307, 311, 323, 326, 327

educação infantil 99, 109, 168, 232, 246, 253, 265, 267, 271, 273, 274

educadores 25, 36, 43, 44, 64, 91, 93, 95, 103, 142, 174, 198, 201, 205, 229, 233, 234

ensino fundamental 58, 60, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 116, 129, 174, 177, 178, 179, 181, 182, 246, 265, 284, 285, 299

ensino médio 42, 43, 46, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 85, 178, 181, 301, 306, 308

ensino superior 58, 61, 62, 64, 65, 68, 70, 72, 75, 77, 78, 80, 83, 84, 85, 88

entusiasmo 39, 55, 314

estrutura familiar 26, 27, 35, 69, 110, 129

estrutura social 17, 28

exclusão 13, 17, 150, 152, 163, 168, 180, 215, 254

## H

história 24, 27, 28, 36, 55, 58, 63, 66, 121, 122, 123, 125, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 145, 150, 156, 157, 161, 163, 164, 171, 192, 218, 227, 230, 231, 237, 238, 239, 248, 251, 265, 288

horta escolar 188, 189, 193, 205, 206, 209, 211

humor 283, 285, 288, 289, 297, 298

## I

inclusão 21, 39, 45, 56, 91, 92, 94, 95, 96, 101, 110, 120, 152, 156, 169, 323

independência 58, 90

informatização 89, 90, 96, 98, 102, 103

infraestrutura 28, 29, 38, 92, 220

## K

Kennedy 105, 109, 214, 217, 218, 220, 243, 245

## L

leitura 14, 41, 51, 107, 108, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 134, 140, 143, 157, 173, 178, 184, 186, 214, 215, 216, 217, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 249, 271, 286, 290, 294

literatura 91, 125, 134, 143, 171, 183, 234, 244, 258, 276, 278, 285

## M

multiculturalismo 145, 146, 147, 153, 166

**N**

negros 17, 147, 149, 150, 152, 153, 155, 161, 165, 218, 222

**O**

olhar crítico 299, 300, 302, 312

**P**

pandemia 16, 71, 119, 120, 121, 126, 273, 274, 275, 276, 277, 280

PBF 17, 18, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 38, 39

Pedagogia Histórico-Crítica 42, 43, 44, 45, 46, 47, 55

pesquisa 13, 16, 25, 26, 38, 41, 43, 53, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 78, 79, 80, 83, 86, 87, 91, 99, 102, 104, 106, 108, 109, 110, 122, 123, 124, 129, 130, 135, 137, 138, 142, 168, 173, 177, 180, 182, 183, 184, 191, 195, 206, 208, 209, 210, 213, 220, 232, 243, 248, 249, 258, 259, 270, 272, 275, 278, 307, 320, 321, 323, 324

pobreza 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 194, 215, 223, 304

política 18, 44, 45, 47, 84, 91, 143, 150, 171, 172, 175, 187, 209, 228, 286, 291, 292, 297, 298, 299, 316, 322

políticas sociais 21, 28

população rural 59, 87

prática docente 64, 108, 114, 115, 118, 124, 129, 156, 185, 246, 249, 256, 270, 315, 320, 321

práticas educacionais 15, 18, 25, 32, 35, 36, 38, 39

práticas sustentáveis 188, 191, 198, 200, 203, 211

processo de ensino 84, 90, 91, 94, 98, 102, 103, 136, 138, 139, 142, 156, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 184, 185, 188, 191, 192, 193, 205, 206, 207, 210, 211, 244

processo educativo 43, 44, 46, 153, 159, 163, 180, 233, 243

professoras alfabetizadoras 172, 174, 182, 183, 186

**R**

recursos tecnológicos 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103

**S**

salas de aula 44, 89, 93, 98, 133, 135, 137, 257

saneamento 29, 200, 224, 225

sensibilidade 17, 22, 159

**T**

tecnologias digitais 90, 91

terrário 49, 50, 52, 53, 55

transformação social 22, 36, 38, 39, 142, 157

**V**

veneno 300, 301, 311, 312, 313

vida escolar 16, 23, 215, 251, 264, 269

visibilidade 16, 17, 38, 39, 147, 148, 180

vulnerabilidade 16, 21, 39, 129, 277

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.PIMENTACULTURAL.com)

# ESCRITOS CAPIXABAS

Educação, Ensino  
e Práticas Educacionais