

form@re

Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR
Universidade Federal do Piauí - UFPI



v.8, n. 1, Jan. / jun. 2020. ISSN: 2318-986X



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



EXPEDIENTE

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*
Universidade Federal do Piauí, v.8, n. 1, jan. / jun. 2020.

EDITORES

Bartira Araújo da Silva Viana
João Benvindo de Moura
Maria da Glória Duarte Ferro

CONSELHO EDITORIAL

Antonio Messias Nogueira da Silva (UFBA)
Angela Kleiman (UNICAMP)
Denilson Botelho (UNIFESP)
Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)
Margaret Finnegan (Flagler College – EUA)
Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)
Melliandro Mendes Galinari (UFOP)
Roberto Célio Valadão (UFMG)
Vilma Lúcia Macagnan Carvalho (UFMG)

NORMALIZAÇÃO – ABNT

Bartira Araújo da Silva Viana

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Adriana Rodrigues de Sousa

CAPA

Mediação Acadêmica

EDITORIAÇÃO

Francisco Antonio Machado Araújo

DIAGRAMAÇÃO

Editora Silva

PARECERISTAS DESTA EDIÇÃO

Ademárica Lopes de Oliveira Costa
Américo Júnior Nunes da Silva
Anézia Maria Fonsêca Barbosa
Antonio Messias Nogueira da Silva
Carlos Rodrigues de Carvalho
Cláudia Carmo Rosa
Edvânia Gomes Assis Silva
Elayne Cristina Rocha Dias
Fabrícia Pereira Teles
Francílio de Amorim dos Santos
Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Francisco Renato Lima
Higo Carlos Menezes de Sousa
Ismael Paulo Cardoso Alves
Ítalo de Paula Casemiro
Jaderson Cavalcante da Silva
Jane Bezerra Sousa
Maria Irinilda da Silva Bezerra
Maria Luzia da Silva Santana
Marineide de Oliveira Gomes
Rodrigo Luís dos Santos
Shara Lylia de Castro Lopes
Tiago Caminha de Lima
Tiago Pereira Gomes
Vânia Viera Lima

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 8, n. 1 (2020). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2020-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.
Semestral.
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

OS 10 ANOS DO PARFOR NA UFPI

Em julho de 2010 o Parfor dava início às primeiras turmas na UFPI. Passada uma década, nosso sentimento é de gratidão. Devolvemos às escolas públicas do Piauí mais de dois mil profissionais com a formação adequada nas áreas em que atuam. Ofertamos 15 cursos: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Inglês, Letras-Libras, Letras-Português, Matemática, Música e Pedagogia. São sementes plantadas que já germinaram, estão crescendo e, nas próximas décadas, certamente estarão dando os frutos esperados, através da melhoria dos indicadores educacionais do Piauí. No Brasil todo, o Parfor já formou mais de cinquenta mil professores.

Os egressos do Parfor continuam brilhando pelos quatro cantos do país. A título de exemplo, podemos citar a professora Elayne Cristina que, após concluir o curso de Geografia pelo Parfor, foi ao Peru apresentar sua monografia. Em seguida, cursou mestrado na UFMG e atualmente faz doutorado na mesma instituição. Os professores Cecília Alves (Barras) e Milton Borges (Palmeirais), egressos do curso de Letras-Inglês, foram selecionados pela Embaixada dos Estados Unidos para um curso em Brasília. As professoras Adriana Rodrigues (Caraúbas), Geysimeire Pereira (Teresina) e Francilane Lima (Buriti dos Lopes) ingressaram no mestrado em Letras da UFPI. A primeira, egressa do curso de Letras-Português e as duas últimas, do curso de Letras-Libras. A professora Maria do Céu, egressa do curso de Artes publicou o livro Educação musical e autismo, produto de suas vivências em sala de aula. O professor José Redusino concluiu o mestrado em História na UFPI. A professora Valkiria Cavalcante (Teresina), egressa de Letras-Português, tornou-se intérprete de Libras na UFPI. Os professores Edigar Gonçalves e Hildegardes Bonfim (Picos), egressos de Letras-Libras foram aprovados recentemente em concursos públicos. Edigar tornou-se professor do curso de Libras da UFPI e Hildegardes, tradutora e intérprete de Libras no IFPI, em Paulistana-PI.

Além de todas essas experiências bem sucedidas, poderíamos destacar os inúmeros projetos realizados pelos egressos nas escolas de educação básica. A título de exemplo, poderíamos destacar a experiência de ensino de inglês através de aplicativos como o duolingo, pela egressa Vicença Neta no CETI Darcy Araújo, em Teresina. Todas essas histórias demonstram a qualidade da educação oferecida pelo Parfor e provam que é possível mudar a realidade através da educação.

A revista Form@re sente-se honrada em fazer parte dessa história. Nos últimos sete anos, contribuimos para a socialização do saber através do compartilhamento dos conhecimentos.

A sala de aula é nosso laboratório. A partir deste ano, a Form@re passa a ser indexada pelas plataformas Diadorim e *Google Scholar*.

Esta edição traz quinze artigos de pesquisadores da UFPI, IFPI, UFC, UNEB, UFAC, UFAM, IFMA, IESM, UNINASSAU, SEDUC/PI, dentre outras instituições. São sete trabalhos no campo da Educação, cinco da Geografia, dois de Letras e um de Matemática.

Os artigos no campo da educação abordam temas como a interdisciplinaridade, o uso da música, e das atividades lúdicas na sala de aula, os desafios curriculares, a educação ambiental, os projetos político-pedagógicos e o trabalho docente no contexto da educação básica.

Na área da Geografia, os artigos contemplam as mais diversas pesquisas: aula de campo no monumento natural da floresta fóssil do rio Poti, em Teresina; a importância da extensão para o curso de Geografia; a agricultura familiar no povoado Alfinin, em Piracuruca-PI e o *Google earth* como ferramenta didática no ensino de Geografia no ensino médio.

Dois artigos representam a área de Letras. O primeiro analisa o uso do marcador discursivo “aí” na fala de estudantes de Arquitetura da UFPI. O segundo é o resultado de uma análise discursiva acerca do ethos do presidente Michel Temer em pronunciamento realizado em 2018.

Por fim, o artigo “ensinar grandezas e medidas: uma experiência com o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola do semiárido baiano”, fecha esta edição, ilustrando a área de Matemática.

Desejamos a todos uma leitura proveitosa. Aproveitem para compartilhar nossa revista nas redes sociais. Continuemos nossa luta em defesa de uma educação pública, democrática e de qualidade.

João Benvindo de Moura
Editor executivo da revista Form@re

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO CAMINHO METODOLÓGICO NO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR

INTERDISCIPLINARITY AS A METHODOLOGICAL PATH IN NATIONAL PLAN FOR TRAINING FOR BASIC EDUCATION TEACHERS – PARFOR

Maria Irinilda da Silva Bezerra

Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta, Cruzeiro do Sul – Acre – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL. Centro de Educação e Letras. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa: Investigação Docente e Diversidades – GRIDD/UFAC/CNPq.
E-mail: iribezerra@gmail.com

Ademácia Lopes de Oliveira Costa

Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre/Campus, Rio Branco – Acre – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL. Centro de Educação, Letras e Artes. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN. Graduada em Pedagogia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Gestão, Trabalho e Formação Docente – GEPPEAC/UFAC/CNPq.
E-mail: ademarciacosta@gmail.com

RESUMO

A interdisciplinaridade desafia a racionalidade disciplinar, o entendimento fragmentado do processo ensino-aprendizagem e impulsiona na escola, enquanto espaço de saberes e contradições,

transformações nas práticas e nos fazeres pedagógicos. O presente trabalho tem como objetivo descrever uma experiência de trabalho pedagógico interdisciplinar, desenvolvidas na disciplina de Fundamentos e Ensino de História, ministradas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – na Universidade Federal do Acre/ Campus Floresta. Este estudo adotou a abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa bibliográfica e do relato de experiência. Os resultados evidenciam que é possível desenvolver uma prática pedagógica interdisciplinar e prazerosa, capaz de mudar uma concepção ainda presente que compreende a História como uma disciplina decorativa, baseada no estudo de um passado distante e sem nenhuma articulação com as problemáticas sociais do tempo presente. Concluímos que a construção de uma prática pedagógica dinâmica e interdisciplinar deve partir dos cursos de formação de professores. Estes espaços devem constituir-se em locais de verdadeiro aprendizado no qual os professores em formação vivenciem diferentes linguagens e procedimentos metodológicos para aprender e ensinar História.

Palavras-chave: Ensino. História. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Interdisciplinarity challenges disciplinary rationality, the fragmented understanding of the teaching-learning process and drives the school, as a space of knowledge and contradictions, transformations in practices and pedagogical practices. This paper aims to describe an experience of interdisciplinary pedagogical work, developed in the discipline of Fundamentals and History Teaching, taught in the National Plan for the Training of Teachers of Basic Education - Parfor - at the Federal University of Acre. This study adopted a qualitative approach through a bibliographic search and an experience report. The results show that it is possible to develop an interdisciplinary and pleasurable pedagogical practice, capable of changing a still present conception that understands history as a decorative discipline, based on the study of a distant past and without any articulation with the social problems of the present time. We conclude that the construction of a dynamic and interdisciplinary pedagogical practice must start from teacher training courses. These spaces must constitute places of real learning in which teachers in training experience different languages and methodological procedures to learn and teach History.

Keywords: Teaching. Story. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o ensino de História nos últimos anos, observamos no mínimo uma busca por mudanças. Diversas revisões curriculares para a educação básica, principalmente a partir da década de 1980, voltaram-se ao desenvolvimento de novas metodologias e a aproximação com o conhecimento historiográfico produzido nas universidades, com o intuito de banir uma antiga concepção presente no campo do ensino: a de que ensinar História é memorizar datas e fatos do passado e que o conhecimento que está nos livros didáticos é imutável. Portanto, a grande tarefa dos alunos seria limitada a apenas repeti-los.

Esta concepção de História vem sendo questionada, uma vez que falar do ensino de História atualmente é falar de novas concepções e de mudanças significativas nas propostas escolares. Por isso mesmo ensinar História não é uma tarefa simples, pois em um mundo em rápida transformação, a mudança deve acompanhar o aluno, a escola e o ensino. O professor enquanto mediador do processo de ensino e de aprendizagem deve procurar acompanhar as transformações

sociais, encontrando novos caminhos metodológicos para repassar o conhecimento histórico transmitido em sala de aula.

No âmbito desta discussão, este artigo tem como objetivo descrever uma experiência de trabalho pedagógico interdisciplinar, desenvolvida na disciplina de Fundamentos e Ensino de História, ministradas no Parfor. De acordo com o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, o Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

Procuraremos, descrever esta atividade desenvolvida no Parfor, na Universidade Federal do Acre, demonstrando que é possível pensar novos caminhos metodológicos para o desenvolvimento da disciplina de História, por meio de uma metodologia interdisciplinar que transponha o âmbito das tradicionais matérias escolares e englobe um ensino coletivo pensado a partir de eixos temáticos capazes de abarcar disciplinas aparentemente diversas, tais como História, Língua Portuguesa e Ciências.

Partimos da perspectiva de que as novas concepções sobre o ensino de História relacionam-se a diferentes aspectos da vida humana e englobam tanto a dimensão cognitiva quanto à afetiva e social. O aluno, seja ele criança, adolescente ou adulto, precisa ser compreendido como um sujeito capaz de propor, refletir, avaliar, enfim envolver-se efetivamente em seu processo de aprendizagem, percebendo e construindo a História em todos os aspectos de sua vida. Para isso o professor necessita pensar estratégias metodológicas que possibilitem tal envolvimento, planejando métodos que oportunizem ao aluno aprender verdadeiramente os conhecimentos históricos em articulação direta com as problemáticas sociais relevantes em cada contexto cultural.

Os cursos de formação de professores devem ser compreendidos como espaços privilegiados de construção dessa nova percepção de ensinar e aprender História. Os professores em formação precisam compreender que eles próprios e seus alunos são sujeitos históricos e não repetidores de modelos curriculares pensados por terceiros. Só assim, ao adentrarem no ambiente de sala de aula, portando tal concepção, serão capazes de tornar sua sala de aula num espaço de aprendizagens, de trocas de experiências e de descobertas. Compreenderão que “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informação, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos” (SCHMIDT, 2006, p. 57).

O presente artigo encontra-se subdividido em duas partes. Na primeira, apresentamos um histórico do ensino de História, nos propondo a pensar o tradicional estado do ensino desta Disciplina versus suas novas concepções e fundamentos. No segundo momento, apresentamos a experiência de trabalho interdisciplinar desenvolvidas no Parfor, uma oficina pedagógica que foi efetivada no município de Cruzeiro do Sul/Acre e envolveu as disciplinas de Fundamentos e Ensino de História e de Fundamentos e Ensino de **Língua Portuguesa**. As experiências relatadas resultaram no desenvolvimento de uma metodologia interdisciplinar produtiva que envolveu os professores em formação e alunos da educação infantil e do ensino fundamental.

O desenvolvimento desta experiência metodológica demonstrou que é possível ensinar História de forma prazerosa obtendo a participação direta dos alunos, desde que sejam planejados e implementados procedimentos metodológicos que superem a visão clássica da disciplina, que a compreende como o conhecimento do passado desvinculado das experiências do presente e das práticas sociais.

Neste estudo adotamos como metodologia uma abordagem qualitativa, realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica de fontes teóricas que nos ajudaram a compreender nossa temática,

bem como o relato de experiência, resultado de nosso trabalho desenvolvido no Parfor, no curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela Universidade Federal do Acre.

Como aporte teórico nos embasamos em autores que se propõem a pensar a temática do ensino de História, entre eles destacamos: Bittencourt (2004), Abud (2007), Schmidt (2006), Menezes; Silva (2007), Fazenda (2008; 2013) e Bezerra; Grotti (2017), entre outros. Além desses autores nos subsidiamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – História (1997), no Referencial Curricular Estadual de Ensino de História (2004) e na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2017).

A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS NOVAS CONCEPÇÕES

Durante muito tempo a história foi escrita de acordo com a visão do colonizador, ou seja, pelos que detinham o poder e o conhecimento da escrita, que geralmente eram homens, brancos e ricos. Nessa vertente, o colonizado era excluído, sendo registrados apenas os fatos e personagens considerados marcantes na história. Esta narrativa “vista de cima” privilegiava as ideologias daqueles que se afinavam com os valores e as convicções políticas dos detentores do poder econômico, político ou religioso de uma determinada sociedade, tornando a história assim, altamente etnocêntrica e distante das práticas sociais das pessoas comuns, inclusive de professores e alunos.

A história nesse contexto era baseada exclusivamente nos documentos oficiais escritos. Logo, o conhecimento era repassado como sendo uma verdade absoluta e transcendental, impossibilitando as diferentes versões e leituras possíveis de um mesmo fato ou acontecimento histórico. Um exemplo bem marcante é o da colonização do Brasil, que durante séculos foi escrito e contado de forma a exaltar a figura do herói, do grande descobridor, ocultando as culturas já existentes no território antes da chegada deste colonizador, bem como as lutas travadas pelo domínio da terra teoricamente descoberta.

Se percorrermos a trajetória de constituição da disciplina veremos que durante muito tempo, a História apareceu como uma disciplina optativa do currículo nos programas das escolas elementares do Império. De acordo com o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, a escola deveria ensinar a ler, escrever, as operações, a gramática, princípios de moral cristã e doutrina religiosa, preferindo para o ensino da leitura, a Constituição do Império e a História do Brasil. Assim a escola elementar destinava-se a fornecer conhecimentos políticos rudimentares e formação moral cristã, de modo que as ideias morais e religiosas permeavam as histórias políticas dos Estados. Naquele contexto a disciplina de História era permitida pelas autoridades, mas optativa no currículo das escolas elementares (BRASIL, 1997).

De acordo com Abud (2007) apenas com a criação do Colégio Imperial Dom Pedro II, fundado em 1837, a disciplina de História ganhou autonomia curricular. Esta Instituição foi criada com o intuito de colaborar com a construção da identidade nacional, portanto, de acordo com a autora “os programas de História do Colégio Dom Pedro II contemplavam a História do Brasil, em alguns momentos, chamada de História Pátria, e a História da Civilização”, alternando entre História do Brasil e Geral. Este Colégio, criado para servir de modelo as demais instituições do mesmo gênero, construiu uma tradição curricular que permanece presente, até hoje, em boa parte de nossas escolas, nas quais predominam a História Geral, organizada de forma cronológica. O conceito de identidade nacional também permanece, bem como a história eurocêntrica.

No que diz respeito às demais escolas secundárias, a autonomia curricular da disciplina de História ocorreu depois de 1855, seguido das escolas elementares. Por volta de 1870, sob influência das concepções científicas, os programas curriculares das escolas elementares foram

sendo ampliados com a incorporação das ciências físicas, História Natural e a inclusão de tópicos sobre História e Geografia Universal, História do Brasil e História Regional. Contudo, o ensino de História ainda era desenvolvido para atender a duas finalidades básicas, as lições de leitura e o senso moral. No final daquele período novas reformulações ocorreram, criando um programa mais extenso de História profana, o que ocasionou a eliminação ou a substituição gradativa da História sagrada. As mudanças, porém não significaram transformações na concepção do conhecimento histórico, uma vez que as ações dos heróis continuaram traçando o ponto inicial e final do que se ensinava nas escolas. As transformações se reduziram a substituição da história e vida dos santos da Igreja Católica pela história e vida do herói da pátria. Os métodos de ensino baseavam-se na memorização e repetição oral dos textos escritos e os materiais didáticos eram escassos (BRASIL, 1997).

No final do século XIX com o movimento de abolição da escravatura e a implantação da República, buscou-se a racionalização das relações de trabalho incentivada por meio do processo de imigração de estrangeiros para o Brasil.

[...] com os movimentos abolicionistas, sob a influência das ideias liberais, o Brasil colocou fim a um regime de escravidão que havia durado mais de três séculos. Destacamos, entretanto, que a defesa da liberdade, buscada formalmente, em nada significou a defesa de uma sociedade verdadeiramente democrática e cidadã. Ao contrário, buscava-se uma liberdade que fosse capaz de coadunar-se com os princípios da obediência e da hierarquia numa sociedade antidemocrática (BEZERRA; GROTTI, 2017, p. 48).

Este movimento fez surgir novos desafios políticos e o regime republicano sob a égide de um nacionalismo patriótico, via a escola como agente da eliminação do analfabetismo. “A educação foi posta como uma questão nacional, dado o grande número de analfabetos e a diversidade cultural existente no país” (BEZERRA; GROTTI, 2017, p. 48). No plano do currículo, as disciplinas foram ganhando mais autonomia, afirmando seus objetivos, formando seu corpo próprio de conhecimentos, desenvolvendo métodos pedagógicos. A História passou a ocupar um duplo papel no currículo: o civilizatório e o patriótico, cumprindo a missão de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, na qual a moral religiosa era substituída pelo civismo.

Nos anos de 1980, com o processo de redemocratização, os conteúdos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares. As novas gerações de alunos que interagiam com as tecnologias passaram a exigir mudanças no currículo oficial, adaptando-se a realidade vivida pelos educandos. No entanto, como observa Schmidt (2006, p. 63) “a relação da escola com estas novas tecnologias, em geral, tem sido contraditória”, uma vez que, em alguns casos ocorre o sentimento de recusa e em outros, a tentativa de que tais recursos preencham ausências de professores. Assim, a autora continua: “Não basta ater-se às características e potencialidades próprias das novas tecnologias, mas também refletir e retomar a sua interação com os currículos e com a prática pedagógica em sua totalidade” (SCHIMIDT, 2006, p. 63-64).

Nesse entendimento, para que o fazer pedagógico atinja seu objetivo é preciso que o professor assuma os desafios que a educação histórica enfrenta hoje em dia. Assim, as tecnologias educacionais e as novas linguagens por elas proporcionadas, desde o início de sua disseminação nas escolas até os dias atuais, sempre impuseram um repensar da prática pedagógica nos diferentes níveis de ensino.

Os livros didáticos também vêm sendo questionados enquanto material didático de suporte do ensino. A crítica diz respeito à noção da História como sequência de fatos encadeados, recheados de heróis e datas marcantes, de modo que ao ler seus livros, os alunos memorizam

nomes e fatos que parecem formar uma lógica perfeita, extremamente harmônica. As narrativas apresentadas nos livros didáticos precisam ser questionadas enquanto verdade absoluta. Este material didático deve ser entendido como mais um suporte e não como o substituto do professor. Mas, o problema não deve ser depositado unicamente no livro didático, o professor precisa ser bem preparado para desenvolver adequadamente suas aulas. Como pontua Jaime Pinsky e Carla Pinski (2005, p.22) “um professor mal preparado e desmotivado não dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre seus alunos”.

Apartir da redefinição na noção de conhecimento histórico e dos conteúdos escolares o ensino de História passou por várias inovações, sendo o mesmo alvo de inúmeras pesquisas e debates, os quais contribuíram para que neste campo do conhecimento se instaurassem procedimentos de superação e transformação da antiga visão do ensino de História. Essas mudanças referem-se as metodologias, objetivos, fontes, temas e principalmente a concepção do ensino histórico escolar.

As mudanças almejam proporcionar um ensino de História mais significativo para as novas gerações, que vivem imersas no mundo da tecnologia e exigem a transmissão de um saber mais dinâmico e prazeroso. Afinal, o mesmo não pode mais se resumir ao simples ato de memorização e nem está ligado apenas a acontecimentos do passado, deixando de fazer elos entre os fatos e seu contexto sociocultural e econômico. É preciso transformar alunos e professores em sujeitos históricos, construtores da História e do conhecimento histórico escolar.

É nessa perspectiva que se manifesta a Base Nacional Comum Curricular/BNCC, documento que determina as diretrizes do que deve ser ensinado nas escolas brasileiras de Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil até o final do Ensino Médio. De acordo com a diretriz deste documento, o passado deve dialogar com o presente, sendo preciso [...] transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. (BNCC, 2017, p. 399). Sendo assim, os alunos não devem apenas aprender sobre os fatos de maneira distante do presente ou fora do contexto, a ideia é articular passado e presente de forma contextualizada e relacionada com as problemáticas atuais. Esse é um dos pontos principais que a BNCC traz para o ensino de História. Vale ressaltar que esta articulação entre passado e presente não é exatamente uma inovação da Base, visto que isso vem sendo sugerido desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990, como demonstra Bittencourt (2004, p. 99),

As transformações no Ensino de História podem ser identificadas mediante a análise de várias propostas curriculares a partir de 1980 pelos Estados e Municípios e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo poder federal na segunda metade da década de 90. Nos últimos dez anos têm surgido uma variedade de propostas que almejam proporcionar um ensino de História mais significativo para a geração do mundo tecnológico, [...].

Na perspectiva de tornar o ensino de História mais significativo, a Base Nacional Comum Curricular propõe processos pelos quais os alunos devem ser estimulados a fazer uma leitura crítica dos fatos históricos. Para que isso aconteça, é essencial que os educandos sintam-se motivados a partir dos conhecimentos que adquirem nas aulas, a formularem perguntas sobre o passado e sobre o presente. Por isso, o professor precisa planejar aulas que permitam que seus conhecimentos se transformem em instrumentos de construção do saber, com espaço para uma postura ativa dos alunos diante de suas aprendizagens. Nesse intuito, a BNCC propõe cinco processos que devem ser seguidos no estudo dos fatos históricos: identificação, comparação, contextualização, interpretação, análise. Espera-se que a partir desta direção pedagógica, os alunos alcancem os

objetivos da aprendizagem e desenvolvam as habilidade e capacidades que os mesmos devem construir no ensino de História.

A partir desta perspectiva que o ensino de História busca orientar-se, compreendendo os professores e os alunos como sujeitos construtores dos fatos históricos, de modo que a História não se localize apenas nas ações individuais, mas no embate das relações sociais no tempo, numa interlocução entre fato, sujeito e tempo histórico. Nessa direção, o Referencial Curricular de História do Ensino Fundamental no estado do Acre propõe:

Busca-se, atualmente um ensino de História que não privilegie apenas o político ou econômico, mas a recuperação da totalidade das vidas dos indivíduos e suas organizações sociais, abrangendo, na medida do possível, todos os seus aspectos: o político, o econômico, o social, o artístico e o lúdico e etc (ACRE, 2004, p. 19).

Assim, o ensino de História não estará fadado a discutir apenas os fatos do passado, mas as questões que envolvem o meio social do aluno, possibilitando uma interligação entre os diferentes tempos e espaços históricos, ao passo que desempenhará um importante papel na construção da identidade do indivíduo e suas relações com a sociedade na qual está inserido.

Baseada numa concepção criadora da História, a sala de aula poderá ser muito mais que um espaço de transmissão dos conhecimentos, tornando-se um ambiente constitutivo desse conhecimento histórico, onde o aluno se torne capaz de criar o próprio objeto a ser investigado, encontrando na interação com o outro a possibilidade de análise dos mais diferentes âmbitos sociais, da ligação dos homens com seus feitos e da implicação destes nos dias atuais.

No momento em que o aluno toma consciência da evolução do homem no tempo e espaço, também reconhece a História como processo contínuo, por isso em constante reconfiguração. Mas, para que isso ocorra é preciso que o professor desenvolva metodologias diversificadas que possibilitem ao aluno a reflexão sobre as questões propostas, envolvendo-se diretamente com a construção do conhecimento histórico escolar.

Como nos lembram Menezes e Silva (2007, p. 222) a prática docente deve ser regulada num “ensino que se realiza por atividades significativas, em um diálogo produtivo entre pensamento e ação, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do ser e do fazer”. É sobre experiências de ensino produtivo, efetivadas por meio da interdisciplinaridade como procedimento metodológico que nos propomos a discutir a seguir.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A INTERDISCIPLINARIDADE NAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A interdisciplinaridade significa pensar nos processos de ensino e de aprendizagem enquanto ações que ultrapassam a tradicional regra do “transmitir e receber” conteúdos fixos, prontos, acabados e listados com base em uma lógica distante daquela em que se encontra imerso o aprendiz. Nesse entendimento, Fazenda (2008), esclarece que se entendermos interdisciplinaridade como um apanhado de disciplinas, resta pensar o currículo meramente na formatação de sua grade. No entanto, se a compreendermos como atitude de ousadia e de busca do conhecimento nos cabe pensar aspectos que estão imersos na cultura do lugar onde se formam os professores.

Nessa perspectiva, é através da constante reflexão sobre a prática, no diálogo com a teoria e entre os próprios professores que vão se formando entendimentos, concepções e, com isso, a formação do aluno-professor.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO CAMINHO METODOLÓGICO NO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR

Sobre isso, vale elucidar que parte significativa das crianças ao iniciar seu processo de escolarização obrigatória já possui uma experiência de vida diversificada, transita por diferentes espaços e participa de grupos sociais diversos, tais como escola, família, igreja, numa ampliação do campo de convivência para além da sua própria família. Para Menezes e Silva (2007) o desafio do professor no ensino de História deve ser o de promover atividades que visem a reflexão das diversas identidades nos diversos grupos: familiar, escolar, o lazer e outros.

Os cursos de formação de professores precisam contemplar experiências formativas que possibilitem aos futuros professores a compreensão de que o ensino de História deve englobar não apenas os grandes acontecimentos e personagens, mas também a dimensão cotidiana, as pessoas comuns em suas relações de lazer, afeto, aprendizagem e etc. Por isso os cursos de formação de professores devem tornar-se espaço de expressão dos conhecimentos trazidos pelos sujeitos em formação, tanto em termos teóricos quanto metodológicos. Só assim estes professores poderão transpor o conhecimento apreendido para sua sala de aula, desenvolvendo aulas mais dinâmicas e prazerosas, capazes de desenvolver em seus alunos o gosto pela disciplina de História.

Partindo desta perspectiva descreveremos a experiência formativa desenvolvidas no Parfor, no Curso de Licenciatura em Pedagogia no Estado do Acre. O Programa iniciou no ano de 2013, voltado para a formação de professores que atuam na zona rural, funcionando presencialmente entre os meses de janeiro a março de cada ano. Em nosso olhar, experiências como as descritas a seguir possibilitam que os professores em formação possam experimentar uma nova forma de fazer e de ensinar História, transpondo tais conhecimentos para suas salas de aula.

A experiência aconteceu por meio de uma oficina pedagógica desenvolvida no município de Cruzeiro do Sul e ocorreu no mês de março de 2018. A ideia partiu da tentativa de superação dos entraves que afligiam o dia a dia daqueles professores em formação uma vez que o Programa apresenta uma organização didática-curricular exaustiva, funcionando durante três meses consecutivos, com uma carga horária de dez horas diárias, durante seis dias semanais. A esta organização quase desumana se junta o fato destes professores virem de um ano letivo sem férias escolares, ou seja, após o término das aulas em suas escolas, iniciam o módulo presencial do Programa. Nestas circunstâncias os professores em formação já chegam cansados para as aulas, algo que desafia os formadores a pensarem estratégias metodológicas que dinamizem seu cotidiano e tornem as aulas das diferentes disciplinas mais leves e divertidas.

As disciplinas de Fundamentos e Ensinos das diversas áreas do conhecimento, a saber História, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia apresentam no mencionado programa, uma carga horária de noventa horas, sendo respectivamente sessenta horas teórica e trinta horas prática. Esta carga horária, considerada relativamente grande –, quando acrescida a organização didática curricular do Parfor, já descrita –, torna as referidas disciplinas mais fadigas do que às demais, que geralmente apresentam uma carga horária que gira em torno de, no máximo sessenta e no mínimo trinta horas.

Dessa forma, era necessário pensar uma dinâmica que as tornassem menos maçante. Assim resolvemos realizar um trabalho interdisciplinar envolvendo a parte prática das disciplinas de Fundamentos e Ensino de História e de Língua Portuguesa. Planejamos então uma oficina pedagógica para ser desenvolvida numa escola dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Cruzeiro do Sul/Acre e envolveu diretamente as turmas identificadas pelos numerais três e cinco do PARFOR que estavam cursando as referidas disciplinas.

Na proposta sugerida para os alunos das referidas turmas entregamos-lhes apenas o tema geral e os organizamos em grupos. O tema central da atividade relacionava-se a um resgate da cultura do município de Cruzeiro do Sul/Acre e foi subdividido entre os grupos da seguinte maneira: histórias antigas, músicas, ditos populares e desfiles cívicos. Cada grupo ficou encarregado de

planejar sua oficina pedagógica de acordo com um dos subtemas sorteados. Assim o trabalho dos grupos deveria ser pesquisar sobre seu tema por meio de entrevistas a pessoas antigas da cidade, coleta de fotografias e de outras fontes que lhes dessem subsídios para conhecer melhor a cultura do município nos aspectos relacionados as histórias populares, músicas, ditos e desfiles cívicos tradicionais no referido município. No decorrer da semana, paralelo ao estudo teórico das disciplinas, os alunos em formação prepararam a atividade e confeccionaram todos os recursos necessários para sua aplicação.

Presenciamos um envolvimento muito grande de todos os alunos das duas turmas, contrariando o que geralmente ocorre em muitos trabalhos, nos quais apenas alguns se envolvem e outros tantos ficam a margem da produção, esperando pelo resultado final do trabalho dos colegas. Nessa atividade, os alunos trabalharam coletivamente, fazendo diversos investimentos: de tempo para a pesquisa, a coleta de fontes e financeiro para a compra dos materiais necessários à confecção de recursos didáticos. Sobretudo, observávamos o diálogo entre as distintas disciplinas.

Sobre isso, Pessoa e Fazenda (2013, p. 17) assinalam que a interdisciplinaridade “[...] É atitude de reciprocidade e complementaridade que impulsiona ao diálogo, à troca. É atitude de responsabilidade com o que se faz, com o que se revela, com o que se constrói”. As autoras complementam ainda afirmando que com o caminhar da relação, da reciprocidade de cada um, vai ampliando-se o olhar e tornando os interesses de todos convergentes, mantendo-os em um mesmo propósito.

Quando finalmente chegou o dia do desenvolvimento da oficina pedagógica, as crianças da escola envolvida foram todas organizadas no auditório e, grupo por grupo apresentaram suas produções confeccionadas no decorrer da semana. As crianças assistiram as apresentações de forma empolgada, aplaudiram e riram muito. Foi uma atividade gratificante tanto para as duas turmas do Parfor quanto para a escola envolvida. Assim a disciplina que teoricamente era muito cansativa, dada a sua extensa carga horária, se tornou um momento de muito aprendizado para todos. Importante ressaltar que o aprender não se reduziu a um acúmulo de partes distintas, mas a compreensão dos fatos, fenômenos através de uma intencionalidade conjunta, integradora e relacionadora, como é própria da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008).

Trabalhar com o resgate cultural do município foi muito significativo, visto que muitos aspectos, tais como a realização de desfiles cívicos, as histórias contadas e outras, que já haviam caído no “limbo do esquecimento”, se tornaram alvos de estudo e discussões.

Este trabalho significou um resgate de memórias, que demandou um intenso trabalho historiográfico de levantamento de fontes e de desenvolvimento da história oral, por meio de entrevistas realizadas com as pessoas antigas do município. Memórias que são restos e rastros do passado que “sobrevivendo à ação do tempo e do homem, formam um verdadeiro cenário, permitindo o diálogo do antigo com o novo, mesclando estilos e épocas; culturas e hábitos” (MENEZES; SILVA, 2007, p. 220). Ao pensarmos sobre essa realidade, buscamos contribuições em Miranda (2008, p.118) ao afirmar que:

[...] a interdisciplinaridade é possível por sua capacidade de adaptar-se ao contexto vivido, reafirmando o respeito às questões do que se apresenta como realidade contextual, seja no aspecto político, econômico, cultural. A interdisciplinaridade se sustenta na base da leitura da realidade tal como ela é, assumindo suas nuances e singularidades, bem como a diversidade presente. Assim, age como transgressora, abrindo brechas às formas estabelecidas e enraizadas, colocando as certezas no cenário da temporalidade e da dúvida.

Assim, compreendemos que a interdisciplinaridade, possibilitou nesse estudo o convívio com a diferença, nos diversos modos de se produzir o saber, vivenciando novas experiências em

um contexto já estabelecido, mas fadado ao esquecimento, como o resgate cultural do município anteriormente mencionado.

A principal importância deste trabalho diz respeito ao desenvolvimento do próprio objetivo da disciplina que é trabalhar o conceito de identidade cultural e de pertencimento. A finalidade da História não se limita a identidade nacional, mas abrange, na atualidade, a constituição de identidades que se junta a outro objetivo que é a formação da cidadania. Esta, deve levar em conta as finalidades educacionais e da escola, articulando-se a formação do cidadão político, do cidadão crítico. Por fim, esta formação política deve encontrar-se articulada a outra finalidade que é a formação intelectual e a formação humanística dos educandos (BITTENCOURT, 2004). Numa direção próxima Bezerra (2005, p.42) pontua que “o objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços”.

Ao tomar a realidade cotidiana como objeto de estudo, criam-se condições para que o aluno se identifique como sujeito do processo histórico, percebendo-se como parte de um ou de vários grupos e, ao mesmo tempo, diferenciando-se dos outros. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a perspectiva de constituição de uma identidade social nas propostas educacionais requer um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, envolvendo um processo de compreensão do “eu” e de percepção do “outro”.

Para existir a compreensão do “outro”, os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o “outro” exterior, o “forasteiro”, aquele que vive em outro local. Para existir a compreensão do “nós”, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda a população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados (BRASIL, 1997, p. 32).

Por essa razão, a percepção da diversidade étnica e cultural dos povos, em diferentes tempos e espaços vem possibilitando a consideração de especificidades internas a cada sociedade, pois compreende que grupos e classes sociais se manifestem de modo diverso na linguagem, nas representações de mundo e de valores, nas relações interpessoais do “eu” e do “outro” e no seu fazer cotidiano. Portanto, o estudo da História deve possibilitar a construção de um conhecimento reflexivo e crítico do mundo em que se vive e sobre sua inserção nele, compreendendo as articulações dos diferentes grupos: familiares, escolares, de lazer, etc com a sociedade em que se encontra inserido nos seus aspectos locais, nacionais e mundiais (MENEZES; SILVA, 2007).

Nessa perspectiva, é importante que no ambiente escolar não haja apenas comparações entre passado e presente e sim possibilidades onde o aluno possa construir essas mediações através de estudos significativos. Assim o mesmo poderá investigar e problematizar as relações sociais dos grupos a que pertence, identificando semelhanças e diferenças atuais e de outros momentos históricos, posicionando-se de forma crítica no seu presente, a partir de relações possíveis com o seu passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos continuar esperando que a memória guarde a História através de exercícios escolares inadequados e exaustivos de leituras de textos factuais e lineares e, nem que este procedimento seja motivo suficiente para proporcionar prazer nas crianças e estimulá-las a aprenderem História. Portanto, tomando por base as observações aqui apresentadas destacamos

que muito ainda precisa ser mudado em relação ao ensino interdisciplinar de História, uma vez que este se pauta, em muitas escolas e salas de aula por um conhecimento cronológico e linear, distante das práticas sociais dos sujeitos envolvidos. No entanto, nos últimos anos ocorreu um avanço qualitativo no ensino de História, principalmente no que diz respeito às concepções de conhecimento, aos objetivos e métodos de ensino.

Novos enfoques também têm possibilitado alterações na compreensão de tempo histórico, visto como resultado dos confrontos humanos em uma dada realidade histórica e social, moldada por descontinuidades, rupturas, permanências e por mudanças em ritmos de duração. Percebemos também que todas essas concepções aliadas às transformações que vêm ocorrendo no Brasil e no mundo se refletem no ambiente escolar e, por conseguinte, transformam o processo de ensino-aprendizagem de História. A percepção de que o ensino de História contribui para a formação de sujeitos históricos tem se tornando primordial na compreensão da realidade mundial, marcada por um intenso e extenso processo migratório, que muito contribuiu para acentuar a perda de identidade e a desarticulação de culturas e de relações sociais historicamente estabelecidas.

Nesse sentido, a História adquire um papel significativo, pois leva o indivíduo a reflexão sobre as ações do homem em outros tempos e espaços e sobre suas relações no grupo de convívio e na sua coletividade, contribuindo de forma relevante para a conquista da cidadania. Assim, o ensino de História jamais poderá ser constituído de forma aleatória, sem vínculo com a realidade e sem comprometimento com o social e suas problemáticas.

Contemplar as problemáticas que envolvam o conhecimento histórico tradicionalmente acumulado pela humanidade na sua interação com a realidade sociocultural do aluno é fundamental. Todo trabalho pedagógico deve possibilitar uma ampliação dos conhecimentos, através de sua problematização e da contraposição de experiências pedagógicas diversificadas, que possibilitem aos alunos vivenciarem formas diversas de ver e de refletir sobre as questões abordadas. Daí a importância de se estabelecer, sistematicamente, relações entre a experiência cotidiana e os conhecimentos históricos elaborados ao longo dos tempos, ajudando o aluno a ver a relação presente/passado de forma criativa e dinâmica, compreendendo que a História se constrói pela ação de homens e mulheres, sujeitos históricos no constituir de suas experiências cotidianas, de seus modos de viver, de sua cultura, ao longo do tempo, em diferentes conjunturas.

Todo conhecimento é fruto de uma construção histórica que não progride linearmente em direção a verdade, num processo meramente evolutivo, ao contrário, a construção do conhecimento é permeada de conflitos, interesses e intencionalidades, constituindo-se por múltiplas direções e possibilidades de análise. Por isso mesmo, o professor deve objetivar que os alunos se posicionem de forma questionadora e contraponham fontes variadas, versões conflitantes, por meio das vozes de diferentes sujeitos sociais e contextos históricos. Nesse sentido, é imprescindível que o professor desenvolva novas formas de se trabalhar com a disciplina de História, que planeje e implemente metodologias variadas e instigantes que desenvolvam no aluno o gosto e o prazer pelo conhecimento histórico.

É notável o entendimento de que o ensino unilateral limita a compreensão de qualquer fenômeno. Distante da realidade de alunos e professores imprime a todos um único jeito de ser, impossibilitando-os de exercerem sua complexidade e integralidade. Observamos que, nesse estudo, o trabalho interdisciplinar possibilitou o diálogo entre as distintas disciplinas, aproximando a todos, transformando o espaço das aulas em momentos de extrema produção conjunta, na qual o ensinar e o aprender se tornaram além de divertidos, profícuos.

Referências

- ABUD, Katia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular de História**. Rio Branco, 2004.
- BEZERRA, Maria Irinilda; GROTTI, Giane Lucélia. Pensando a democracia e a cidadania nas interfaces históricas e contemporâneas. **Revista Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 4, n. 8, p. 46-59, jul./ dez. 2017.
- BITTENCOURT, Circe. História nas atuais propostas curriculares. *In*: BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 02 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e proposta**. São Paulo: Contexto, 2005.
- FAZENDA, Ivani Catani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, Ivani Catani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- MENEZES, Leila; SILVA, Maria de Fátima. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo (org.). Ensinando História nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. *In*: **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.
- MIRANDA, Raquel Gianolla. Da interdisciplinaridade. *In*: FAZENDA, Ivani Catani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- PESSOA, Valda Inês Fontenele; FAZENDA, Ivani. O sentido do cuidado: um modo de ser essencial, inerente e próprio de um caminho interdisciplinar. *In*: FAZENDA, Ivani; PESSOA, Valda Inês Fontenele. **O cuidado em uma perspectiva interdisciplinar**. Curitiba/PR: CRV, 2013.
- PINSKY, Jaime; PRINSKY, Carla. Por uma História Prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BENEFÍCIOS PARA A AÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA-CE

MUSIC IN CHILD EDUCATION: BENEFITS FOR TEACHER ACTION IN A PUBLIC SCHOOL IN ITAPIPOCA-CE

Josiane de Souza Holanda

Graduada em Pedagogia pela UFC
E-mail: nanholanda@gmail.com

Jáderson Cavalcante da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática (IDJ/FACPED). Graduado em Matemática (IFCE).
E-mail: jaderson19871jcs@gmail.com

Nagila Rabelo de Lima

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia (UFC).
E-mail: nagilarabelo@hotmail.com

Resumo

A música é uma linguagem que promove uma aprendizagem significativa para as crianças na Educação Infantil brasileira. Nesse contexto, a referida pesquisa objetiva analisar os benefícios que o uso da música traz em uma escola pública, no município de Itapipoca/CE, a partir da ação realizada por três professoras, da Educação Infantil. O embasamento teórico está centrado, principalmente, em autores como: Ceron (2015); Gohn e Stavrakas (2010) e outros. Os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo possuem finalidade pura, nível descritivo e abordagem qualitativa. Os dados foram coletados a partir de um questionário aplicado a três

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BENEFÍCIOS PARA A AÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA-CE

professoras da Educação Infantil, sendo que seu processamento de análise seguiu a concepção de Bardin (2016) que trata sobre a análise de conteúdo, bem como foi mediada pelo ATLAS.ti. 8. Os resultados mostram, sobretudo, que a música é compreendida como linguagem e forma, bem como contribui efetivamente para o processo de aprendizagem das crianças, desde que haja uma preocupação do docente em sala de aula no que consiste a articulação entre a ação docente e o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Música. Educação Infantil. Aprendizagem.

ABSTRACT

Music is a language that promotes meaningful learning for children in Brazilian early childhood education. In this context, this research aims to analyze the benefits that the use of music brings in a public school, in the city of Itapipoca/CE, from the action carried out by three teachers of early childhood education. The theoretical basis is mainly centered on authors such as: Ceron (2015); Gohn and Stavrakas (2010) and others. The methodological procedures of the field research have pure purpose, descriptive level and qualitative approach. Data were collected from a questionnaire applied to three preschool teachers, and their analysis processing followed the conception of Bardin (2016) that deals with content analysis, as well as was mediated by ATLAS.ti. 8. The results show, above all, that music is understood as language and form, as well as effectively contributes to the learning process of children, provided that there is a concern of the teacher in the classroom, which consists of the articulation between the teaching action and child development.

Keywords: Education of the Deaf. Child Education. Pounds.

INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem de comunicação que vem desempenhando um importante papel no desenvolvimento infantil no campo educacional, favorecendo, significativamente, a interação do aluno na sala de aula. Entende-se que a música, quando utilizada de maneira planejada pelo docente, no cotidiano escolar, possibilita um estímulo favorável que promove a socialização interdisciplinar durante o processo de ensino-aprendizagem, pois, Gohn e Stavrakas (2010, p. 86) destacam que “A música [...] permite à criança expressar suas emoções e sentimentos, contribuindo para a sua formação integral”.

Desse modo, o presente artigo, aponta o seguinte questionamento: Quais os benefícios que o uso da música traz para o contexto de sala de aula na educação infantil em uma escola pública no município de Itapipoca/CE? Sabe-se que múltiplas são as potencialidades que circunscrevem a aprendizagem da música no universo da Educação Infantil (GOHN; STAVRACAS, 2010; SANTOS, 1998).

Nessa pesquisa, procura-se destacar, sobretudo, a música como um recurso que promove o processo de ensino-aprendizagem, no ambiente educacional, pois, este recurso pedagógico possibilita estimular o desenvolvimento das crianças quando as ações passam a serem mediadas durante as práticas do educador, no cotidiano escolar. Santos (1998, p. 65-66) destaca que:

[...] Nem mesmo as escolas têm levado em conta, sobretudo as cantigas de roda e as músicas do nosso folclore. Precisamos resgatá-las, pois além de fazerem parte da nossa cultura, elas são um

excelente recurso pedagógico, que poderão contribuir para ampliar a aprendizagem das crianças durante as aulas. A música como provocadora de uma expressão corporal espontânea, quando estimulada, despertará, com certeza, o interesse para outros conhecimentos a partir dos temas que estão descritos em suas letras.

Portanto, a referida pesquisa objetiva analisar os benefícios que o uso da música traz em uma escola pública, no município de Itapipoca/CE, a partir da ação realizada por três professoras, da Educação Infantil.

Nesse sentido, acredita-se que o docente deve estimular a autonomia dos alunos, pois é fundamental que os mesmos interajam nas atividades que são propostas pelo professor, tendo seus posicionamentos respeitados. Logo, o recurso música oportunizará que ações construtivas sejam vivenciadas sobre a realidade, principalmente, na Educação Infantil.

Assim, para alcançar o objetivo proposto, este artigo está fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e em uma pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica está centrada, principalmente, em autores como: Ceron (2015); Gohn e Stavrakas (2010); Kastein e Pacífico (2018); e outros. A pesquisa de campo, por sua vez, possui finalidade pura, nível descritivo e abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados uma entrevista com seis itens, aplicados a três docentes da Educação Infantil de uma escola pública no município de Itapipoca/CE.

Assim, a pesquisa é constituída de cinco partes, organizada da seguinte forma: a música na Educação Infantil brasileira, os procedimentos metodológicos, as análises e discussão dos dados e por último, as conclusões.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A Educação Infantil, no Brasil, representa um dos primeiros níveis de escolarização que a educação básica possui (BRASIL, 1996). Desse modo, os municípios, em sua estrutura social, possuem a responsabilidade de oferecer à população uma Educação Infantil gratuita às crianças por meio de creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), isto é, seu público circunscreve idade entre 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 1996).

Desse modo, a utilização da música deve ser inserida como um dos componentes obrigatórios, da matriz curricular, sobretudo, da Educação Infantil (BRASIL, 1996; Lei Nº 13.278, de 2016). No entanto, sua prática escolar nesse nível inicial tem sido pouco difundida e empregada pelos docentes no contexto de sala de aula (GOHN; STAVRACAS, 2010; NASCIMENTO; OLIVEIRA; MARQUES, 2016; SANTOS, 1998), impossibilitando desenvolver nas crianças uma propagação de saberes que estão associadas com o conhecimento musical (CERON, 2015), bem como, os professores que utilizam a música na prática pedagógica, não transcendem a construção, mas empregam a música apenas para a memorização, reprodução e a repetição (GOHN; STAVRACAS, 2010; CERON, 2015), isto é, utilizando apenas uma pedagogia tradicional e tecnicista com tal ação didática.

Desse modo, percebe-se que nessa modalidade inicial que envolve a educação básica, no Brasil, a criança apresenta seus primeiros passos rumo à aprendizagem escolar cuja consolidação do conhecimento irá se perpetuar a partir de sua evolução gradativa, sendo que nessa primeira etapa da educação básica é que a criança deverá ser inserida no contexto escolar e, conseqüentemente, múltiplas são as ações que os professores poderão utilizar em suas práticas pedagógicas para

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BENEFÍCIOS PARA A AÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA-CE

desenvolver, sobretudo, a autonomia da criança. Dentre elas têm-se a música, uma das estratégias pedagógicas que os docentes poderão utilizar no cotidiano escolar que beneficia a aprendizagem das crianças (CERON, 2015; GOHN; STAVRACAS, 2010; KASTEIN; PACÍFICO, 2018; NASCIMENTO; OLIVEIRA; MARQUES, 2016; SANTOS, 1998).

Santos (1998, p. 73) destaca que “[...] existem várias possibilidades de diversificar o nosso trabalho a partir de uma música como tema gerador”, visando uma aprendizagem mais significativa. Logo, percebe-se que tal ação produzirá um cenário lúdico que estimula as crianças, na Educação Infantil, a desenvolverem sua concepção musical, pois, muitas vezes, é comum a criança aprender a cantar antes mesmo de falar, já que a criança no dia-a-dia é bombardeada, constantemente, pelos sons, em todo lugar desde o cantar de um pássaro; o barulho do trânsito na rua; os ruídos ou sons produzidos pela televisão, celular, rádio e pessoas. Tudo isso, passa influenciar na propagação do som e, conseqüentemente, na produção musical, em diversos momentos da vida de uma criança. Gohn e Stavrakas (2010, p. 96) destacam que:

A relação da criança com a música inicia-se muito antes do seu nascimento. O bebê tem como primeiro instrumento sonoro a sua voz. É por meio dela que ele manifesta suas necessidades e emoções. É comum ver o bebê balbuciar, cantarolar, gritar e tentar imitar sons que lhe são familiares. Isso acontece porque está tentando explorar suas possibilidades vocais, que, acompanhadas dos movimentos corporais, dão-lhe condições de se expressar e tentar produzir a comunicação verbal com os entes que lhe são mais próximos, ou seja, pai, mãe, avós, irmãos etc. Tal interação contribui para o desenvolvimento afetivo e cognitivo do bebê, além de auxiliar na elaboração da comunicação sonora. As crianças realizam movimentos corporais de maneira natural, e também de forma espontânea colocam ritmo nas atividades que realizam e lhes dão prazer, numa integração entre gesto, som e movimento.

Nesse sentido, observa-se que o envolvimento da criança com universo musical, começa desde cedo, sendo que sua inserção gradativa com o meio produzirá estímulos que serão favoráveis para a sua evolução, seja na imitação constante pelos adultos; as canções de ninar que a mãe cantarola em casa; as cantigas de rodas; ruídos sonoros produzidos pelo contexto social. Segundo Kastein e Pacífico (2018, p. 146):

Desde os primeiros meses de vida, a criança consegue perceber sons e obter experiências sensoriais, estéticas e de linguagem por meio deles. É importante começar a educação musical desde o berçário, pois ela desenvolve capacidades como sensibilidade, intuição, reflexão, criatividade, coordenação motora, dicção e ritmo.

A partir disso, a criança começa, progressivamente, a ser parte integradora da aprendizagem através do contato direto com o universo musical, tornando-se parte dessa realidade, integrando com mundo musical e, conseqüentemente, gerando o desenvolvimento para a comunicação, bem como das habilidades tanto afetiva como cognitiva. Assim, nesse envolvimento com o meio, inicia-se o conhecer de outros contextos, bem como gera a participação com um novo mundo, a qual ainda não conhecia ou não era permitido a se envolver, já que o bebê estava no útero materno. Ceron (2015, p. 4), afirma que:

Na faixa etária entre zero e cinco anos, é interessante a música ser apresentada de forma lúdica estimulando a participação das crianças de maneira significativa, ou seja, proporcionando atividades que propiciem relações com as suas vivências. É por meio da exploração de diferentes

sons, pela interação, pelo canto, brinquedos e jogos cantados, sonorização de histórias, apreciação e reflexão da produção musical que a criança experimenta e vivencia a música, tornando-a parte de sua vida, incorporando estes conceitos, naturalmente.

Portanto, a música deve ser apresentada de forma lúdica e seu papel na Educação Infantil é de extrema relevância, pois, torna o ambiente agradável para estimular o ouvir, o cantar, o tocar e o inventar sons e ritmos, contribuindo para potencializar e aflorar o desenvolvimento de múltiplas habilidades, envolvendo a criança como um todo, no seu processo de transformação, englobando os movimentos corporais, as relações individuais e a socialização coletiva.

Tais situações produzirão construção contínua de conhecimentos/saberes significativos, envolvendo a percepção, a imitação, a reflexão, a expressão e a experimentação por mediações do educador durante a faixa etária de ensino da Educação Infantil, isto é, de 0 anos a 5 anos de idade.

A relação do trabalho pedagógico na formação musical

A música é um recurso pedagógico fundamental para a Educação Infantil, no Brasil, pois, contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, físico e estético de uma criança durante o processo de ensino-aprendizagem (GOHN; STAVRACAS, 2010; KASTEIN; PACÍFICO, 2018). Desse modo, a ação pedagógica do professor deve possibilitar uma mudança de postura que transcenda hábitos tradicionais de aulas expositivas, mas proporcione uma forma mais lúdica, prazerosa e atraente para os estudantes. De acordo com Santos (1998, p. 63):

[...] É preciso criar alternativas de ensino para que as aulas sejam desejadas e não obrigadas, para que sejam mais atraentes, interessantes e significativas para todos, alunos e professores. É bom lembrarmos sempre que onde a criança, há movimento, barulho, risos, músicas. As crianças pequenas gostam de músicas, principalmente aquelas que estimulam sua expressão corporal. Cantar, dançar e expressar toda energia que emana de seu corpo infantil.

Nesse sentido, percebe-se que a música é um recurso pedagógico que o professor da Educação Infantil poderá utilizar no contexto escolar a fim de buscar uma melhor interação social, bem como, estimular momentos múltiplos de significância, propiciando que as crianças possam aflorar suas potencialidades. Ceron (2015, p. 5) destaca que:

O ensino de música, na escola, não tem como meta final tornar as crianças músicos e/ou musicistas, mas despertar nelas um olhar crítico sobre a música que está ao seu redor, trabalhando elementos musicais ludicamente, de maneira prazerosa e enriquecedora.

Diante disso, as crianças terão a oportunidade de conhecer e adquirir conhecimento, tendo como incentivo à música para desenvolver habilidades reflexivas, expressivas e comunicativas, valorizando tanto seus conhecimentos/saberes prévios como propiciar o reconhecimento da identidade estrutural do patrimônio cultural e artístico não apenas local, mas global, impulsionando a ampliação dos conceitos musicais a partir de novas perspectivas, contribuindo para o desenvolvimento da criança, facilitando assim, a aprendizagem dos educandos, pois, conforme Santos (1998, p. 65) “As cantigas de rodas, os folguedos populares infantis e outras músicas do folclore regional tem exercido uma função muito importante nas relações socioculturais no desenvolvimento psicológico e corporal das crianças do mundo inteiro”.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BENEFÍCIOS PARA A AÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA-CE

No entanto, nota-se que a atuação da música, em algumas situações, na Educação Infantil, tem sido difundida a passo lento em sua empregabilidade educacional (CERON, 2015; GOHN; STAVRACAS, 2010; KASTEIN; PACÍFICO, 2018; NASCIMENTO; OLIVEIRA; MARQUES, 2016; SANTOS, 1998). Seu uso tem ocorrido de modo mecanizada através de canções já cristalizadas, desconsiderando sua construção, pois, nota-se que muitos docentes se dedicam apenas à música cantada, tornando suas potencialidades limitadas para esse tipo de fim. Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil:

Um expoente a ser analisado dentro da linguagem musical é a falta de ações pedagógicas que atendam as reais necessidades do educando. Apesar de fazer parte do planejamento e ser considerada como fundamental na cultura da infância, a música tem atendido a propósitos alheios às suas reais especificações. Ela é tratada como um algo que já vem pronto, servindo como objeto de reprodução e formação de hábitos na rotina escolar, o que acaba por deixá-la em defasagem junto às demais áreas de conhecimento, quando poderia atender a um propósito interdisciplinar (BRASIL, 1998, p. 47).

Logo, a música como um dos componentes da Educação Infantil deve ser utilizada pelos professores como um recurso pedagógico que possibilite momentos de motivação no ambiente educacional, seja ela cantada ou dançada, pois as habilidades das crianças devem ser estimuladas mais satisfatoriamente. Sendo que articular a música com o cotidiano, o contexto histórico e cultural irá beneficiar o desenvolvimento das crianças. De acordo com Kastein e Pacífico (2018, p. 144):

[...] a prática da musicalização na Educação Infantil não deve ser compreendida como a pretensão de formar músicos ou professores de música, mas sim, por meio da vivência, manejo e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser. Portanto, faz-se necessário que todos os professores tenham o contato com a educação musical durante suas etapas de formação.

Gohn e Stavrakas (2010), por sua vez, destacam que existe uma ausência na formação musical dos docentes. Tal situação acaba prejudicando nas ações efetivas no contexto educacional, simplificando sua prática operacional. Logo, compreende-se que muitos docentes que atuam, por exemplo, na Educação Infantil, sentem insegurança ao trabalhar com a música em sala de aula, pois, os professores na área musical tiveram essa especialidade reduzida ou não tiveram nenhuma vivência nesse assunto durante a formação acadêmica.

Dessa forma, ter uma qualificação específica para atuar com a música na Educação Infantil é necessária, pois exige conhecimentos prévios elaborados. Acredita-se que múltiplas são as habilidades que circunscrevem a prática musical, sendo que o papel do professor é desempenhar com prazer suas atividades, procurando despertar nas crianças o interesse, tornando as aulas mais dinâmicas e agradáveis. Gohn e Stavrakas (2010, p. 90) afirmam que:

Entender o papel da música na Educação Infantil e possibilitar ao educando a vivência dessa prática constitui o primeiro passo para a construção do fazer musical, no ambiente escolar, permitindo que o canto deixe de ser uma ação mecânica, sem uma intencionalidade definida. Dessa maneira, as escolas devem proporcionar situações em que a criança possa ampliar seu potencial criativo, favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando sua visão

de mundo. Quando a criança ouve uma música, aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos recebe estímulos que a despertam para o gosto musical, introduzindo no seu processo de formação um elemento fundamental do próprio ser humano.

Nesse sentido, espera-se que a qualificação eficiente do docente consiste em conhecer, satisfatoriamente, a contribuição que a música proporciona ao desenvolvimento da criança, pois, conforme Ceron (2015, p. 2) “A linguagem musical é um dos eixos norteadores da Educação Infantil, portanto, precisa ser assegurada na faixa etária entre zero e cinco anos para contribuir efetivamente, no desenvolvimento integral da criança”.

Assim, é muito importante que os professores entendam que a música é um recurso pedagógico fundamental, que contribui para o processo de ensino-aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, possibilita integração de outras áreas do conhecimento. Para isso, deve haver um gerenciamento de uma prática orientada, assumindo seus contextos, buscando estimular em cada aluno seus conhecimentos por meio de vivências e reflexões, isto é, contextualizando o ensino.

Logo, entende-se que o professor na atualidade deve procurar planejar as ações a serem propostas com a música. Dessa forma, sua utilização da música torna-se fundamental para o desenvolvimento do aluno, através do ensino lúdico com diferentes linguagens, mas para que isso aconteça é preciso entender que o aluno precisa da mediação do professor, isto é, envolvendo uma interação conjunta. Assim, o docente comprometido com uma boa aprendizagem de seus alunos, deve estar apto a ouvir, planejar, buscar materiais para assim atingir uma melhor qualidade no ensino e gerenciar um maior interesse durante a aula. O aprendizado se estenderá para além das paredes da escola, justamente por saber que o conhecimento produzido pela música melhora a reflexão das ações das crianças, melhorando suas percepções e aflorando seus conhecimentos históricos, culturais, regionais, locais, nacionais e internacionais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de campo apresentada possui finalidade pura, nível descritivo e abordagem qualitativa (GIL, 2016), o qual analisa os benefícios que o uso da música traz em uma escola pública, no município de Itapipoca/CE, a partir da ação realizada por três professoras, da Educação Infantil, na localidade de Apiques, distrito de Baleia, no ano de 2018. O motivo pela escolha desse local se deu uma vez que nessa escola existe um total de 3 professoras da educação infantil e as mesmas aplicam a música durante a prática escolar.

A fim de alcançar os objetivos propostos, utilizou-se para coleta de dados um questionário, que possui um total de seis itens, sendo dois, envolvendo o perfil do participante (faixa etária e formação acadêmica); e os outros quatro itens, envolvem perguntas que circunscrevem à temática “música”, quais sejam: 1) Na sua concepção, o que é música? 2) Quais são as contribuições que a música trazem para sua sala de aula? 3) Em que momento você trabalha a música em sua sala de aula? 4) Como as crianças agem quando você usa a música em sua sala de aula?

Foi aplicado um questionário a três professoras da Educação Infantil, de forma individual, no pátio da escola, no horário da manhã, no intervalo das 09h, no dia 03 de setembro de 2018. Essa aplicação ocorreu de maneira voluntária. Além disso, a fim de resguardar o anonimato das

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BENEFÍCIOS PARA A AÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA-CE

três professoras, adotaram-se as notações: (**P1**) professora 1, (**P2**) professora 2 e (**P3**) professora 3.

As características dessas três professoras são: a) **P1** tem idade de 29 anos e formada em História e Pedagogia; b) **P2** tem idade de 26 anos, formada em História e está concluindo a graduação em Pedagogia; e c) **P3** tem idade de 47 anos, formada em Português e apresenta uma pós-graduação em Psicopedagogia.

Finalmente, para o tratamento dos dados utilizou-se o método de análise de conteúdo, técnica categorial, conforme orienta Bardin (2016) que consiste em três momentos articulados, tais como: 1) pré-análise (leitura flutuante); 2) exploração do material (unidade de registro); e 3) tratamento dos resultados (categorização), a inferência (método de indução) e a interpretação (articulação com o referencial teórico).

Tudo isso, a fim de buscar interpretar sobre o fenômeno que envolve os benefícios que o uso da música traz para o contexto de sala de aula na educação infantil. Tal situação foi mediada a partir do ATLAS.ti 8 o qual possibilitou produzir 2 categorias/redes sobre as 24 unidades de registro nas mensagens relatadas pelas 3 participantes.

ANÁLISE E DISCURSÃO DOS DADOS

Na fase de pré-análise foi realizada minuciosamente uma leitura flutuante nos dados coletados, a partir das respostas das 3 docentes da educação infantil. Em seguida, verificou-se, na fase de exploração do material, uma totalidade de 24 unidades de registro (particular), sendo que Bardin (2016, p. 134) destaca que “[...] Unidade de registro – É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento do conteúdo considerado de base, visando a categorização [...]”.

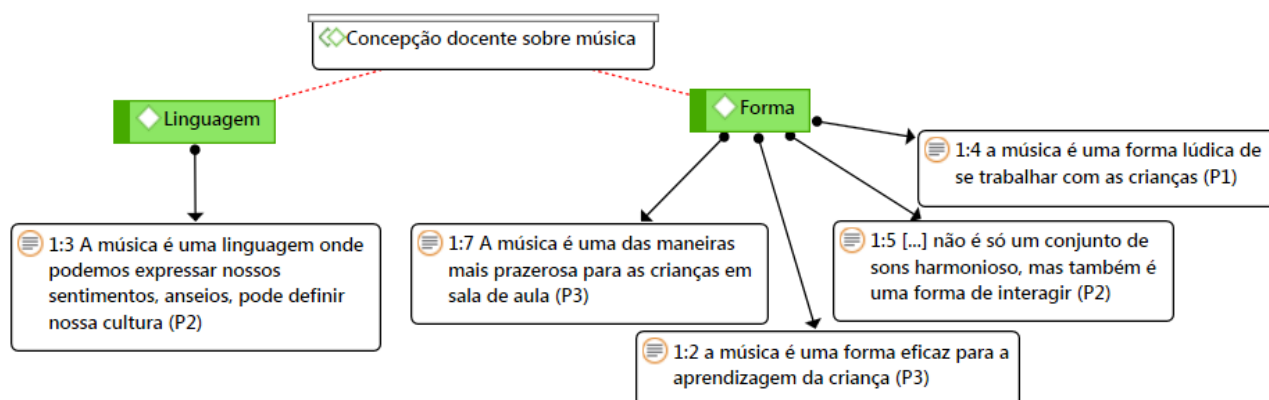
Após isso, as 24 unidades de registro foram inferidas a partir do método de indução (particular para o geral), resultando em duas categorias (geral), na fase de tratamento dos resultados, quais sejam: concepção docente sobre a música (geral) e benefícios da música para sala de aula (geral), sendo que a primeira categoria totalizou 5 unidades de registro, enquanto a segunda categoria totalizou 19 unidades de registro.

Por fim, a interpretação foi articulada, sobretudo, tanto com o referencial teórico quanto o teor das unidades de registro e não apenas no discurso separado das 3 participantes. Assim, todo esse procedimento sistematizado ocorreu conforme Bardin (2016) orienta ao tratar sobre análise de conteúdo.

Categoria 1 - Concepção docentes sobre a música

Sobre a concepção das 3 docentes sobre o que é música, observa-se dois posicionamentos distintos, quais sejam: linguagem (1 unidade de registro) e forma (4 unidades de registro), como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Concepção dos docentes sobre a Música



Fonte: Elaborado pelos autores (2019) a partir do ATLAS.ti.8.

A Figura 1 mostra, por um lado, as unidades de registro que **P1**, **P2** e **P3** retratam a música como “forma” para a “aprendizagem”, “interação”, “ludicidade” e “eficácia” para trabalhar com as crianças. Todavia **P2** ainda compreende a música como “linguagem”, ampliando o seu sentido, isto é, transcendendo o universo da criança, bem como o campo educacional.

Santos (1998, p. 65) destaca que “A música tem sido, através da história, uma das mais belas e criativas formas de expressão do homem”. Já Gohn e Stavrakas (2010, p. 100) afirmam que “A música é uma arte, presente na história da humanidade desde os tempos mais remotos. Foi utilizada pelas antigas civilizações e considerada fundamental na formação dos cidadãos, tanto quanto as outras áreas do conhecimento como a filosofia e a matemática”.

Para Kastein e Pacífico (2018, p. 144), por sua vez, apontam que “[...] A música é um rico instrumento que pode fazer a diferença nas instituições de ensino, pois, ela desperta a criança para um mundo prazeroso e satisfatório, facilitando a socialização e também a aprendizagem [...]”. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil a música é:

[...] a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 45).

Ademais, a música pode trazer conotação de “som”, sendo que sua propagação pode ser realizada por meio de pequenos ruídos ou conjunto de sons, bem como pode ser gerenciada por melodias e harmonias desde as mais simples variações (sons caseiros) até as mais complexas e modernas variações (partituras desenvolvidas por músicos), como demonstrou a figura 1 (Discurso de **P2**).

Logo, acredita-se que os sons são um dos elementos essenciais para a ação musical, contribuindo, possivelmente para uma combinação harmoniosa de um espaço sonoro, sendo que sua compreensão poderá expressar sentimentos, fatos históricos, além de ter a função do prazer

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BENEFÍCIOS PARA A AÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA-CE

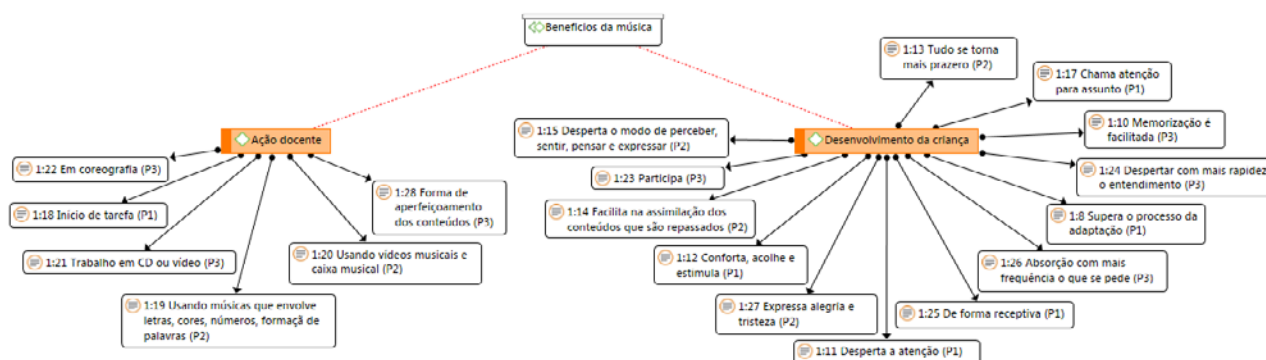
estético. Em outras situações, a música é uma arte de combinar sons, falas, gestos e danças, além de ser um instrumento onde o indivíduo expressa suas vontades e sentimentos.

Nesse sentido, percebe-se que a concepção de música, mediante os posicionamentos de **P1**, **P2** e **P3**, confirma o que a literatura supracitada traz em seus distintos significados (GOHN; STAVRACAS, 2010; KASTEIN; PACÍFICO, 2018; SANTOS, 1998). Infere-se que a conotação da palavra “música” pode ser apresentada para uma diversidade de fins, podendo ser interpretada, por exemplo, como linguagem, recurso, arte, forma de expressão e outros tipos. Por isso, sua utilidade varia, podendo alcançar no campo educacional múltiplas potencialidades.

Categoria 2 - Benefícios da música para sala de aula

Sobre os benefícios que a música alcança para o contexto de sala de aula, nota-se que a concepção das 3 docentes resultam em duas situações que se complementam, são elas: ação docente (6 unidades de registro) e desenvolvimento da criança (13 unidades de registro), como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Benefícios da Música para a sala de aula



Fonte: Elaborado pelos autores (2019) a partir do ATLASi. 8.

Em relação aos benefícios da música para a “ação docente” em sala de aula, verifica-se de maneira geral que as 3 docentes operacionalizam como uma estratégia/recurso/instrumento pedagógica para buscar uma melhor mediação dos conteúdos para estimular o desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Para isso, as docentes mediam a música a partir de vídeos musicais ou em CD, alcançando múltiplas possibilidades de empregabilidade em suas práticas de sala de aula, tais como: “coreografia”, “início da tarefa”, em dinâmicas usando “letras, cores, números, formação de palavras” e “aperfeiçoamento dos conteúdos”. Tudo isso para visar um melhor desenvolvimento da criança, como retratou as unidades de registro da Figura 2.

Mediante os relatos das 3 docentes, Gohn e Stavrakas (2010, p. 89) confirmam que “Muitas são as possibilidades de se trabalhar com a linguagem musical na Educação Infantil. Proporcionar à criança situações em que ela possa expressar-se e desenvolver sua criatividade é papel da escola e do professor”. Já Kastein e Pacífico (2018, p. 150) corroboram com essa concepção e destacam que “O trabalho com a linguagem musical pode e deve ser muito rico e diversificado. Os bons resultados no ensino da música serão alcançados pela adequação das atividades, pela postura reflexiva e crítica do professor”. Ou seja, as possibilidades de aplicação efetiva dependem da triagem: adequação, postura e saber/conhecimento.

Assim, infere-se que a música pode ser uma linguagem/forma pedagógica que o professor da Educação Infantil poderá utilizar na ação docente a fim de alcançar um melhor desenvolvimento da criança, tendo como objetivo de promover momentos múltiplos de prazer; criatividade; socialização; aprendizado; acolhimento; autonomia; autoestima; autoconhecimento; desenvolvimento psicológico e corporal; expressão artística; conhecimento cultural; memorização; e concentração, como revelam as pesquisas atuais sobre essa temática (GOHN; STAVRACAS, 2010; KASTEIN; PACÍFICO, 2018;), bem como foi reafirmado nos indícios das 19 unidades de registro contextualizado pelas 3 docentes (Figura 2).

Quanto aos benefícios da música para o “desenvolvimento da criança” em sala de aula, nota-se de maneira ampla, na figura 2 supracitada, que as 3 docentes destacaram várias potencialidades, são elas: “desperta o modo de perceber, sentir, pensar e expressar”, “a participação” fica intensificada, “facilita na assimilação”, “conforta”, “acolhe”, as expressões são notadas de “alegria e tristeza”, “desperta a atenção”, a “absorção” melhora, superação no processo de adaptação, o entendimento melhora, a memorização facilita.

Percebe-se que os benefícios da música em sala de aula devem ser tratados como uma articulação entre a “ação docente” e o “desenvolvimento da criança”, isto é, uma depende da outra para existir, bem como não são indissociáveis durante o processo de ensino-aprendizagem, conforme retratou as 2 categorias. Além disso, tal situação consegue revelar minuciosamente em cada participante que:

a) **P1** produz “ação docente” a partir de início de tarefa com música e alcança no “desenvolvimento da criança” potencialidades como: acolhimento, atenção, recepção e superação da adaptação;

b) **P2** produz uma “ação docente” com a música a partir de execução com letras, cores, números, formação de palavras e alcança no “desenvolvimento da criança” potencialidades como: percepção, sentido, pensamento, expressão, assimilação, emoções e prazer pelo que está aprendendo;

c) **P3** produz uma “ação docente” com a música seja por meio de coreografia, seja por intermédio de aperfeiçoamento de conteúdo e alcança no “desenvolvimento da criança” potencialidades como: participação, absorção, compreensão e memorização.

Diante desse contexto, Santos (1998, p. 66) corrobora com esses achados e destaca que, “Existem várias músicas que podem ser exploradas como tema gerador de aprendizagem, as tradicionais cantigas de roda, brincadeiras cantadas, músicas regionais etc.”, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. Enquanto Kastein e Pacífico (2018, p. 144) orientam que “A experiência musical enriquece o aprendizado, ajuda no desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de favorecer a integração social”, isto é, promove estímulos favoráveis a autonomia da criança.

Assim, infere-se que a música beneficia para o contexto de sala de aula tendo em vista que o docente deve produzir uma ação articulada com o desenvolvimento da criança, isto é, articulando tais situações durante o processo de ensino-aprendizagem de crianças da educação infantil.

Vale destacar também que apesar das 3 docentes não terem mencionada o planejamento escolar em suas ações. Isso não quer dizer que elas não a fazem. Logo, o presente estudo traz uma limitação e uma possível indicação para estudos posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BENEFÍCIOS PARA A AÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA-CE

A presente pesquisa demonstra o contato que a música possibilita para a ação docente de sala de aula, tendo em vista que aproxima a criança no seu processo de comunicação e no meio social em que vive, ficando evidente que a música faz parte da educação, como elemento estimulador para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem no universo infantil.

Assim, este trabalho, buscou analisar os benefícios que o uso da música traz em uma escola pública, no município de Itapipoca/CE, a partir da ação realizada por três professoras, da Educação Infantil. Desse modo, constatou-se, a partir dos resultados da pesquisa de campo, que na concepção das três professoras pesquisadas, que a música é fundamental para o desenvolvimento da criança e envolve potencialidades como: adaptação, acolhimento, memorização, atenção, entre outras contribuições, confirmando o que estudos supracitados evidenciaram, isto é, múltiplos são os benefícios que a música apresenta para o desenvolvimento das crianças (CERON, 2015; GOHN; STAVRACAS, 2010; KASTEIN; PACÍFICO, 2018; NASCIMENTO; OLIVEIRA; MARQUES, 2016; SANTOS, 1998).

Percebeu-se ainda, que a utilização da música na Educação Infantil é um recurso pedagógico que auxilia as ações das três professoras, em sala de aula, mediando o processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois, sua aplicação promove momentos múltiplos de significância.

Tal situação possibilita verificar que a música está presente no cotidiano de sala de aula das ações docentes, não apenas como um meio reprodutor, mas como meio que visa facilitar o processamento do ensino, respeitando o desenvolvimento das crianças durante o processo de aprendizagem. Percebeu-se com isso que a mudança de postura das três professoras, em relação ao ensino, se torna mais eficaz, pois as mesmas assumem uma postura de mediação.

Referências

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n. 13278, de 2 de maio de 2016. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1-2, maio. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 3, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CERON, Isabel Nercolini. **A música na Educação Infantil**: a contribuição da música para o desenvolvimento de crianças entre 0 e 5 anos. 1. ed., 2015. Disponível em: <http://www.>

abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/525. Acesso em: 25 out. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2016.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. **O papel da música na Educação Infantil**. 1. ed., 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

KASTEIN, Valéria Regina Botaro; PACÍFICO, Marsiel. **A formação musical na educação infantil: a questão docente e as possibilidades da musicalização**. 1. ed., 2018. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1196>. Acesso em: 25 out. 2019.

NASCIMENTO, Conceição de Maria Araújo do; OLIVEIRA, Marianne Lira de; MARQUES, Heloisa. **A música e as brincadeiras como estratégias de ensino na Educação Infantil**. 1. ed., 2016. Disponível em: https://secure.usc.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v37_n2_2016_art_01.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

SANTOS, Carlos Antônio dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: SPRINT LTDA, 1998.

DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI

CURRICULAR AND PEDAGOGICAL CHALLENGES IN TEACHING TRAINING: DISCURSIVE UTTERANCES MATERIALIZED IN THE PEDAGOGICAL PROJECT OF THE PARFOR/ UFPI PEDAGOGY COURSE

Maria da Glória Duarte Ferro

Doutora em Educação (PPGE/UFPI). Professora Adjunta da UFPI/DEFE/CCE. Coordenadora Geral do Parfor/UFPI.
E-mail: gloria-ferro@hotmail.com

Antonia Edna Brito

Doutora em Educação (UFRN). Professora Titular da UFPI/PPGE.
E-mail: antonedna@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os discursos sobre formação docente anunciados no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Parfor / UFPI. Constitui-se parte de uma seção integrante da tese doutoral defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE / UFPI), que tem como título “De Teresina ao Cafundó: Travessias de formação e resignificação da prática docente de egressas do Parfor / UFPI”. Fundamenta-se em perspectiva crítico-emancipatória de formação de professores dialogando com as proposições de Giroux (1997a, 1997b). Parte do pressuposto de que as ações formativas são atravessadas por relações de poder e, por isso, a análise do PPC de Pedagogia do Parfor / UFPI foi subsidiada pela abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC) de vertente faircloughiana (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2016). Os dados foram construídos por meio de análise documental e os resultados evidenciam uma forte tendência do uso de autores cujos trabalhos remetem à percepção da formação docente

sob a ótica *reflexiva* e *crítico-transformadora*. Contudo, há erros conceituais, contradições internas e ambiguidades na construção discursiva que apontam para uma urgente reformulação do PPC.

Palavras-chave: Formação docente. Parfor. Curso de Pedagogia. PPC.

ABSTRACT

This article aims to analyze the discourses on teacher training announced by the Pedagogy Course Pedagogical Project (CPP) of Parfor / UFPI. It is part of a doctoral thesis defended in the Education Graduate Program at the Federal University of Piauí (PPGE / UFPI), which is entitled "From Teresina to Cafundó: training crossings and teaching practice resignification of graduates of Parfor / UFPI". It is based on a critical-emancipatory perspective of teacher training dialoguing with Giroux's propositions (1997a, 1997b). It starts from the assumption that the training actions are crossed by power relations and, therefore, the analysis of the Parfor / UFPI CPP was subsidized by the theoretical-methodological approach of the Critical Discourse Analysis (ADC) of faircloughian aspect (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2016). The data were constructed through documentary analysis and the results show a strong trend in the use of authors whose works refer to the perception of teacher training from a reflexive and critical-transformative perspective. However, there are conceptual errors, internal contradictions and ambiguities in the discursive construction that point to an urgent reformulation of the CPP.

Keywords: Teacher training. Parfor. Pedagogy Course. CPP.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar os discursos sobre formação docente anunciados no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, problematizando os principais desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores proposta no curso de Pedagogia ofertado através do Parfor na UFPI e as possibilidades de aprimoramento do PPC e do processo formativo dos professores da Educação Básica.

A análise empreendida fundamenta-se numa visão crítica de educação de cidadania que considera o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, por essa razão, concebe a escola e o currículo como espaços de poder e de controle que tanto podem estar a serviço da reprodução das desigualdades e das injustiças sociais, quanto da emancipação e da libertação desse mesmo poder e controle contribuindo, assim, para a transformação das relações assimétricas de poder.

Sob essa proposição, os professores e demais interessados em educação devem compreender como a cultura dominante opera na escolarização para anular as experiências culturais dos grupos excluídos e lutar contra a inércia dos estudantes legitimando suas experiências e histórias culturais. Em termos girouxianos, os professores precisam de oportunidade para examinar criticamente suas perspectivas interpretativas da realidade social e a forma pela qual se constituíram, analisando as suposições ideológicas de senso comum implícitas nas suas abordagens de ensino, de modo a permitir a elaboração de uma pedagogia da vida democrática.

Para tanto, é necessário que os projetos formativos sejam alicerçados em uma linguagem que permita aos professores (formadores e em formação) assumirem com responsabilidade o papel que a escolarização desempenha na ligação entre conhecimento e poder, de modo que o

DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI

processo de formação docente funcione tanto para fortalecer os professores quanto educar para o fortalecimento e mudança social.

A fim de tornar essa tarefa praticável, Giroux (1997a, 1997b) advoga que é preciso o desenvolvimento de um currículo crítico-emancipatório para os programas de formação de professores estruturado em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que revitalize o conceito de cidadania e democracia de professores em formação e legitimem a escola como centro de aprendizagem de conteúdos e propósitos democráticos.

DO(S) CONTEXTOS DE (RE)PRODUÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA

A educação está inextricavelmente ligada a um sistema político que é parte integrante de uma estrutura social mais ampla. Desse modo, numa sociedade com marcas profundas de desigualdade, como a nossa, as finalidades educativas resultam de uma relação de forças entre grupos sociais antagônicos com interesses conflitantes e repercutem em concepções e formatos de formação de professores. Nessa perspectiva, Giroux e Simon (1997) afirmam que os educadores que se dispõem a (re)pensar a escolarização contemporânea devem iniciar indagando sobre a abordagem programática do ensino acadêmico desejável para articular tal revisão e com quem estes esforços estariam aliados.

Seguindo essa mesma direção, Libâneo (2011) adverte que as investigações atinentes à formação devem iniciar interrogando os interesses por trás das propostas educacionais. E nos termos de Franco (2012), toda projeção de intervenção no social deve ser mediada por perguntas que garantem a eticidade da ação: por que e para quem a intervenção? Também consideramos oportuno trazer para essa discussão a contribuição de Almeida e Pimenta (2011, p. 22, grifos das autoras) porque consideram ser:

[...] preciso se criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação na universidade, que considere o direito do acesso a uma *formação* que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista compromissado com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do *pensamento autônomo*, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita *interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente*; que enseje a *resolução de problemas, estimule a discussão*, desenvolva *metodologias de busca* e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que *confronte os conhecimentos* elaborados e as pesquisas com a realidade; *mobilize visões inter e transdisciplinares* sobre os fenômenos e aponte e possibilite a *solução de problemas sociais* (ensinar com extensão).

Este argumento coaduna-se com uma perspectiva emancipatória de formação docente que possibilite aos professores uma atuação crítica e competente, ética e socialmente comprometida com o percurso formativo dos estudantes, tendo em vista a superação das desigualdades sociais que ainda imperam na nossa sociedade. Nessa perspectiva, o PPC deve pautar-se por uma visão de mundo fundada numa racionalidade ética. Deve ser construído a partir do diálogo, definido no coletivo do grupo de professores e da equipe pedagógica e vivenciado no cotidiano das práticas pedagógicas.

O PPC é um documento norteador das ações a serem desenvolvidas no curso de modo a concretizar a política educacional da instituição. O seu processo de construção é dinâmico e

exige comprometimento e esforço coletivo. Como observa Veiga (1998), a legitimidade de um projeto pedagógico está diretamente relacionada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com a proposta educacional da instituição. Não se resume, portanto, à elaboração escrita de um documento para cumprir uma formalidade que em muito pouco contribui para mudar a realidade de um curso face às novas exigências impostas pela sociedade à organização do trabalho educativo.

Na UFPI, o projeto do curso de Pedagogia aberto à demanda social foi elaborado em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas pela Resolução nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) e, ao longo dos seus 46 anos de criação, já passou por várias reformulações e diversos ajustes curriculares, em consequência dos determinantes de políticas educacionais de âmbito nacional, por sua vez, ancoradas em políticas dos grandes centros mundiais. A última reformulação ocorreu em 2018, por força das determinações da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Conforme expresso no texto do PPC do curso de Pedagogia da UFPI, o processo de discussão e debate sobre a reformulação curricular iniciou em 2016 e foi intensificado em 2017, por meio do Fórum das Licenciaturas (FORLIC) presidido pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PREG) e pela Coordenação de Currículo, cuja composição agrega os coordenadores dos cursos de licenciatura da UFPI. No âmbito Coordenação do Curso de Pedagogia, as discussões aconteceram por intermédio dos professores que integram o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Centro de Ciências da Educação (CCE) e o Colegiado do Curso de Pedagogia que tem em sua composição professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), bem como representante do Centro Acadêmico (CA) de Pedagogia. O curso elege como áreas de formação a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão Educacional.

No contexto do Parfor, a primeira turma do curso de Pedagogia da UFPI foi implantada em 05 de julho de 2010, no município de Picos. O PPC foi elaborado em 2010, em consonância com a Resolução nº 1/2006 e a legislação específica do Programa, notadamente o Decreto nº **6.755/2009** e a Portaria Normativa nº 9/2009, e está alinhado ao PPC do curso de Pedagogia da UFPI destinado à demanda social vigente à época, ofertado no campus de Teresina, resguardadas as especificidades metodológicas em virtude da clientela específica do Programa. Contudo, sua aprovação só ocorreu no ano seguinte, através da Resolução nº 061 de 28 de fevereiro de 2011 (UFPI, 2011), do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX).

A dinâmica de elaboração do PPC de Pedagogia do Parfor contou com a assessoria da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação através da Coordenação de Currículo e envolveu a equipe da coordenação do Parfor. No entanto, a proposta não foi pensada, apreciada e votada nos órgãos colegiados do Centro de Ciências da Educação (CCE), seguindo, assim, na contramão dos trâmites institucionais e das recomendações de Veiga (2001), que concebe o projeto pedagógico como espaço de profunda reflexão sobre as finalidades da ação educativa e de explicitação dos caminhos, estratégias e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo, constituindo-se em compromisso político e pedagógico do coletivo. Como observa essa autora, o projeto de curso resulta de reflexão e investigação.

**DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO
DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI**

Em pesquisa recente, Pedroso *et al.* (2019, p. 29) ao analisar matrizes curriculares de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo procurando indícios de inovação na formação de professores polivalentes, explicitou o conceito de projeto de um curso inovador como sendo aquele que é construído no interior das instituições, “de maneira democrática, no qual se pressupõe que os ‘sujeitos do processo inovador são protagonistas das experiências – de forma coletiva – em todos os momentos do processo: ‘desde sua concepção até a análise dos resultados’ [...]”. Assim, o processo de produção do projeto de curso é um importante momento de formação dos atores envolvidos porque oferece possibilidades de construir conhecimentos amparados por concepções teóricas sólidas e de solucionar problemas. Por isso, o PPC é um instrumento indispensável de ação e transformação e requer o envolvimento do coletivo do curso na sua construção, execução e avaliação.

Quando não apreciada a elaboração de uma proposta curricular, a tendência é aceitá-la como um pressuposto, afirma Goodson (2013). E se reproduzida acriticamente, uma perspectiva de mundo material particular (educação/formação docente) como se fosse a única possível, legítima e aceitável, contribui para sustentar desigualdades, pois a universalização de representações particulares destaca-se como importante instrumento de lutas hegemônicas. Nesse sentido, é possível afirmar que as instituições por meio da escrita de textos (documentos) podem também manter, fortalecer ou superar ações coercivas e modeladoras de comportamentos, evidenciando-se claramente a relação entre discurso e poder.

Embora os documentos oficiais sejam por si próprios modeladores de práticas, é preciso considerar que eles também são produzidos em um contexto sócio-histórico e envolvem discursos na sua elaboração. São gêneros discursivos que revelam parcialmente o contexto em que foram produzidos, não podendo ser tomados unilateralmente, porquanto a análise requer que o investigador tenha presentes não apenas elementos de análise linguística, mas também de corte sociológico (VIEIRA; RESENDE, 2016).

Assim sendo, é oportuno ressaltar que como todo saber o projeto de um curso é construído numa arena de possibilidades históricas e culturais, dentro de condições reais que organizam a sua situação social e resulta da coordenação de esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a implantação dos cursos do Parfor em caráter emergencial e a exiguidade dos prazos estabelecidos pelo órgão de fomento do Programa, acabaram acelerando o processo de construção dos projetos pedagógicos dos cursos implantados, o que inviabilizou um diálogo mais fecundo, tanto no âmbito da CAPES e das demais IES que ofertam o Programa, quanto no interior da UFPI.

Com efeito, no momento de revisão do projeto, por força das determinações das novas disposições legais da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), o projeto do curso de Pedagogia há que ser discutido juntamente com o coletivo do Parfor e os professores do curso “regular”, através das instâncias colegiadas da instituição, garantindo, assim, a circulação de sentidos e o envolvimento de todos na sua reorganização e recriação cotidiana, tendo em vista o que Franco (2012, p. 164) chama de “insustentável leveza das práticas pedagógicas”, decorrente das transformações inexoráveis do conjunto de práticas sociais, das quais a educação é uma delas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

Outro aspecto da elaboração do projeto de curso de Pedagogia do Parfor da UFPI que consideramos importante destacar pela relação direta com a possibilidade de mudanças na prática docente, diz respeito à articulação da equipe de sistematização em torno de um projeto

pedagógico único, resguardadas as especificidades metodológicas de um curso destinado à formação de professores em exercício na Educação Básica.

O Decreto nº 6.755, que instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, propõe que as ações formativas deverão prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública. Nos artigos 10 e 11, especificamente, o documento estabelece que a CAPES fomentará projetos pedagógicos inovadores, com novos desenhos curriculares ou percursos formativos dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes em exercício na rede pública básica (BRASIL, 2009).

As propostas contidas no referido dispositivo legal procuram encaminhar alguns dos problemas já apontados há muito tempo pelas pesquisas realizadas no contexto brasileiro sobre o processo de formação de professores, cabendo destacar entre os listados por Gatti e Barreto (2009, p. 53) a necessidade de: “[...] dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades”. Assim, é possível afirmar que os preceitos do decreto presidencial buscam romper com estruturas tradicionais de formação de professores, mobilizando os instituídos já cristalizados, nos termos de Fairclough (2003) e Foucault (2014), em direção a uma mudança nas ações educativas, notadamente nas práticas formativas.

Entretanto, a equipe da coordenadoria de ensino e currículo foi firme na defesa da hegemonia de um discurso de formação de professores na instituição, ainda que o curso do Parfor seja oferecido numa modalidade diferente daquela para a qual o projeto institucional foi pensado, com o argumento de que não se justifica a existência de mais de uma proposta de um mesmo curso na IES, numa mesma unidade acadêmica. Há um entendimento no âmbito destas coordenações de que os cursos do Parfor devem manter a mesma estrutura curricular dos cursos extensivos correspondentes, levando em conta, por exemplo, a viabilidade de mobilidade estudantil interna e o desempenho satisfatório dos cursistas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que é pautado no currículo dos cursos abertos à demanda social.

Em vista disso, considerando que a visão de educação (e, portanto, do seu campo científico: a Pedagogia), de formação e docência subjacente ao currículo (do qual o PPC é um componente importante) é um dos elementos centrais de análise da formação de professores (FLORES, 2014), importa destacar que neste trabalho a Pedagogia é entendida como um campo de conhecimento que estuda a prática educativa que se realiza concretamente na sociedade (ciência prática) e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (práxis educacional).

A prática educativa é aqui concebida, à luz do pensamento de Franco (2012), como um processo formativo amplo que ocorre nas várias instituições sociais, enquanto a prática pedagógica refere-se ao conjunto de ações organizadas nos diferentes contextos sociais (escolares ou não) intencionando o atendimento das expectativas educacionais de indivíduos e grupos com a participação de todos os atores envolvidos.

Como toda prática social, a educação não é neutra. É prática social e histórica, por isso, instável, que se transforma na e pela ação dos homens em relação. Como tal, a educação é determinada por práticas materiais e ideológicas que incorporam uma multiplicidade de

DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI

contradições e disputas dentro de relações assimétricas de poder que definem as realidades vivenciadas das várias sociedades, como lembra Foucault (2014).

Considerando a especificidade de um curso de formação de professores que já exercem a docência, convém perguntar: o projeto pedagógico como expressão de anseios e expectativas de um grupo, que “nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem” (VEIGA, 1998, p. 11), pode ter uma mesma organização curricular de um curso aberto à demanda social? Apenas a adequação metodológica garante a especificidade do curso? E se assim for, o PPC de curso de Pedagogia do Parfor na UFPI, da forma como é organizado, responde às necessidades dos professores cursistas? Qual a perspectiva de escolarização, docência, formação e prática subjacente à abordagem programática do PPC? A estruturação programática articula-se com uma perspectiva emancipatória de formação de professores?

Estas são algumas interrogações que ajudam a problematizar a coerência e consistência de programas e cursos de formação de professores, a que os contributos de Flores (2014) buscam responder com especial destaque para os desafios curriculares e pedagógicos na formação docente. Essas questões sugestionaram a revisitação do PPC de Pedagogia do Parfor ofertado na UFPI em busca de enunciados discursivos que constroem representações (discursos) particulares da formação docente materializada na proposta pedagógica do curso, considerando que, segundo Chourialaki e Fairclough (1999), são nos enunciados que o discurso se estabelece.

PERCURSO METODOLÓGICO

Compreendendo que as ações formativas são atravessadas por relações de poder, a (re) leitura do PPC de Pedagogia foi subsidiada pela abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC) de vertente faircloughiana (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003; 2016).

O propósito e o foco de interesse do estudo e a perspectiva crítica do referencial teórico-metodológico adotado conduziram-nos ao desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa do tipo interpretativista crítica e à adoção de um instrumento de construção de dados amplamente empregado no âmbito da abordagem qualitativa: a análise documental.

O *corpus* empírico da pesquisa, a princípio, tem como foco, o PPC de Pedagogia do Parfor/UFPI, mas a análise do discurso da formação materializado na proposta pedagógica foi articulada com o texto da Resolução nº 1/2006, que institui diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, com o Decreto nº 6.755/2009, que estabeleceu a política de formação dos profissionais da educação básica, em vigência à época da elaboração do projeto do curso de Pedagogia do Parfor. O exame desses documentos justifica-se por eles interferirem nas estruturas sociais em que a instituição formadora é instalada, nas práticas sociais que ela organiza e nos eventos sociais por ela ativados, no caso específico, a formação docente.

Na análise, focalizamos os aspectos da formação docente que são privilegiados, bem como aqueles que são deixados em segundo plano ou até mesmo excluídos do texto do PPC de Pedagogia do Parfor/UFPI. Enfocamos também o modo como, por meio dos recursos linguístico-discursivos empregados no texto da proposta pedagógica do curso, constrói-se uma representação particular da realidade (formação docente) e identificações particulares de eventos e atores sociais envolvidos (professores formadores e cursistas), e como, desse modo, o texto age sobre o mundo material

(educação/formação docente) e sobre as pessoas, de certa forma, controlando-as e modulando-as.

A partir dos enunciados discursivos definidos, a análise do PPC de Pedagogia foi empreendida segundo três categorias linguístico-discursivas, com o objetivo de mapear conexões dialéticas entre discurso da formação docente e aspectos sociais problemáticos, tendo em vista seus efeitos sociais: avaliação, intertextualidade, e representação de eventos/atores sociais.

A FORMAÇÃO DOCENTE: REINTERPRETANDO O PROJETO PEDAGÓGICO

Reiteramos que o fenômeno educativo é aqui compreendido como produção social, política e cultural e dialoga com uma perspectiva emancipatória de formação de professores, com vistas à superação das desigualdades sociais que ainda imperam na sociedade brasileira. Para se entender a formação docente enquanto produção cultural faz-se necessário compreender que este processo “funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos” (BALL, 2006, p.18), não devendo, portanto, ser tomada como um objeto de análise independente de seus contextos relacionais.

Por isso, a análise do PPC de Pedagogia foi empreendida em consonância com os principais documentos oficiais que trazem as diretrizes da política nacional para a formação inicial de professores em exercício na educação básica, a Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006) e o Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), articulada com os determinantes internacionais, nacionais e locais que a influenciam.

É importante esclarecer também que os documentos oficiais analisados não serão aqui apresentados na íntegra e que a análise não focalizou aspectos da produção textual e da correção da língua, mas apenas os enunciados discursivos que carregam sentidos da formação e prática docente, objeto de interesse desse trabalho.

A (re)leitura do PPC mostrou que nas poucas linhas dos dois parágrafos da justificativa, os argumentos sobre a necessidade social e institucional da implantação do curso de Pedagogia do Parfor ficam reduzidos ao reconhecimento da importância da adesão da UFPI ao Parfor em função da carência de docentes com formação específica para atuarem na Educação Básica, sem, no entanto, problematizar os inúmeros aspectos envolvidos na relação educação, escola e sociedade, a exemplo dos indicadores apresentados na primeira seção desta tese.

Um aspecto central em análises crítico-discursivas é que a descrição e a avaliação não são atividades estanques, como ocorre, por exemplo, nesta construção textual: “O que por si justifica a adesão da UFPI ao [...] PARFOR” (UFPI, 2010, p. 8). À luz da ADC britânica, estes argumentos quando estagnados podem fortalecer a ideia de um PPC posto como imposição de mudanças por agentes externos, a fim de justificar mudanças internas, caracterizando-se, portanto, como um discurso autoritário que se evidencia no cerne do próprio enunciado, na sua intencionalidade e na recorrência discursiva (FAIRCLOUGH, 2003). E como também observa Veiga (1998, 2001), o projeto de curso deve ser assumido, construído e avaliado coletivamente nas dimensões pedagógicas e político-administrativas.

O projeto de curso acentua o empenho em “formar um profissional capaz de resolver, com competência, problemas decorrentes do seu trabalho, considerando as multidimensões: humana, ética, política, técnica e social - que fundamentam seu ofício [...]” (UFPI, 2010, p. 9), e nesse sentido reforça os interesses da equipe coordenadora que se alinham ao compromisso ético com

**DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO
DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI**

a valorização dos profissionais da educação, a defesa da escola pública e com uma educação de qualidade socialmente referenciada (GIROUX; SIMON, 1995, 1997), conforme bem explicitado nas competências a serem desenvolvidas na formação do pedagogo e no perfil do egresso do curso.

Tomando a perspectiva faircloughiana segundo a qual a intertextualidade conecta elementos atualizados de um texto a outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou por enunciações discursivas (interdiscursividade), percebemos que o discurso das competências transversaliza todo o texto do projeto formativo do curso de Pedagogia do Parfor na UFPI. A noção de competência, comumente associada à perspectiva do professor reflexivo, foi amplamente difundida e apropriada por pesquisadores e pelos programas de formação inicial de professores em serviço, muitas vezes de forma descontextualizada, sem um estudo mais consistente e uma análise crítica das suas origens, como adverte Contreras (2012).

Especificamente em relação à ampliação do enfoque das competências para os programas de formação inicial de professores que já atuam nos sistemas de ensino, como é o caso do Parfor, o autor supramencionado ressalta ainda o agravante de se fazer uma formação superior aligeirada em virtude da supervalorização da prática dos professores, considerada em si mesma, sem tomá-la como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para uma ampla e sólida formação teórica, sugerindo, assim, um investimento mais na certificação do que na qualidade da formação. Vale lembrar que como toda produção humana, todo conhecimento, a construção de um PPC insere-se num contexto que é histórico, cultural e político (GIROUX, 1997a).

Convém advertir que nesse campo de disputas surgem propostas de superação do discurso dominante com o estabelecimento da noção de competências dialógicas ou “pedagogia das competências contra-hegemônica” (PERRENOUD, 2002). A partir do argumento da necessidade de desconstrução do termo polissêmico “competência”, propomos a superação da ideia de competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes enquanto requisito individual para ingressar no mercado de trabalho, para assumir uma perspectiva crítico-emancipatória de educação, uma pedagogia da autonomia nos termos de Freire (2015), fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

No PPC de Pedagogia do Parfor/UFPI há explícita referência ao desenvolvimento de competências complexas, em particular as referentes ao exercício da crítica, à participação política e à construção de conhecimentos científicos e tecnológicos, necessários à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, capaz de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente.

Os enunciados das seis competências estabelecidas para o pedagogo formado pelo Parfor na UFPI (comprometimento com os valores inspiradores de uma sociedade democrática, compreensão do papel social da escola, domínio dos conteúdos e sua articulação interdisciplinar, domínio do conhecimento pedagógico, conhecimento de processos de investigação, gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional) pontuam demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e apontam para o propósito de superação de modelos teóricos e curriculares conservadores de formação de professores.

Neste aspecto, percebemos um distanciamento entre a proposta pedagógica do curso de Pedagogia do Parfor e as DCN de 2006 (BRASIL, 2006), uma vez que nesta última as competências elencadas, além de muito amplas, dizem respeito majoritariamente a dimensões práticas da ação educativa (saber fazer), evidenciando-se o caráter instrumentalizador da formação docente, mais

próximo da epistemologia da prática. Contudo, no movimento polifônico que realiza, a proposta pedagógica do curso de Pedagogia inclui vozes das DCN ao explicitar uma concepção de docência como pedra angular de um projeto de formação de professores no curso de Pedagogia. Assim, no projeto pedagógico do curso a noção de Pedagogia aparece subordinada à docência, como pode ser interpretado no parágrafo a seguir:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11).

Como observam Pimenta *et al.* (2017), ao definir a Pedagogia alicerçada na docência, o dispositivo legal não esclarece com precisão o conceito de Pedagogia e desconsidera a sua rica tradição enquanto campo teórico e prático da educação, provocando, assim, um esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação, um empobrecimento da prática e da teoria pedagógica e a descaracterização profissional do pedagogo.

Considerando o argumento sustentado no PPC de que a docência é a base da Pedagogia, percebemos uma contradição interna do discurso evidenciada na fundamentação epistemológica do projeto formativo, a saber: “Adotando este princípio, quer-se assegurar, na formação do Pedagogo, o estudo da Pedagogia como a ciência da educação. Nesta concepção, configura-se a Pedagogia como a ciência que tem como objeto de estudo a Educação como prática social” (UFPI, 2010, p. 13). Ao descrever os pressupostos teórico-metodológicos, percebemos outra contradição em relação ao princípio da especificidade do curso como formação de profissionais da educação, conforme segue:

Este princípio concretiza-se pela estrutura curricular do Curso, o qual tem a **docência** como núcleo formador e a gestão educacional como organização do trabalho educacional. Com este princípio, o currículo se volta para a formação do Pedagogo como o profissional capacitado para atuar em diferentes situações educativas, seja na escola, seja em instituições não escolares, na docência ou na área técnica, com condições de intervir, se necessário, de forma competente, onde haja atividade educativa (UFPI, 2010, p. 15, grifo do documento).

Na medida em que o curso de Pedagogia do Parfor visa formar professores que já estão atuando na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cabe organização curricular voltada também para a gestão educacional e para a atuação em situações educativas em instituições não escolares? Não seria o caso de reorganizar a matriz curricular para incluir disciplinas de conteúdos específicos? Os modos particulares de agir, denominados por Fairclough (2003) de eventos sociais (no caso em estudo, a formação docente), são mediados pelas práticas sociais, isto é, pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que são construídas, com base na linguagem enquanto uma forma de ação social.

Reiteramos que na análise de discurso de vertente faircloughiana não há análise linguística isenta de reflexões de natureza social e nem problematização social sem análise linguística. Por este prisma, os discursos diferem em como os eventos sociais são representados. Logo, faz sentido em ADC analisar os textos, do ponto de vista representacional, em termos de quais elementos são

**DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO
DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI**

incluídos e excluídos na representação dos eventos sociais, porque, segundo Fairclough (2003), as formas de representação de eventos sociais em textos (abstratamente ou concretamente; discurso direto ou discurso indireto) podem ser útil no desvelamento de ideologias em textos e interações.

Com base nessas considerações cabe indagar: qual a concepção de formação que embasa o curso de Pedagogia do Parfor da UFPI? Que elementos da formação docente são representados? Quais são incluídos ou excluídos? Como são incluídos (abstrata ou concretamente) ou excluídos?

A seção do PPC denominada “Pressupostos Teórico-Metodológicos” não explicita o referencial utilizado. Contudo, cabe destacar que, segundo Fairclough (2003, 2016), nem sempre as conexões entre textos (intertextualidade) são claramente distinguíveis e, por isso, ele definiu a noção de “pressuposição” como sendo proposições não ditas, mas tomadas como dadas, isto é, os implícitos não discursivos. Seguindo a perspectiva faircloughiana, lançando mão de implícitos não discursivos, isto é, “implícitos que decorrem necessariamente do sentido acionado por marcadores linguísticos” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 134), observamos uma forte tendência do uso de autores cujos trabalhos remetem à percepção da formação de professores sob a ótica *reflexiva e crítico-transformadora*.

Os marcadores linguísticos indicam evidências dos fundamentos da perspectiva reflexiva tanto na definição dos objetivos do curso quanto nas competências a serem desenvolvidas no percurso formativo, conforme já mencionado. Da mesma forma, os recursos linguísticos extraídos da seção do PPC intitulada “Princípios Curriculares” também são fortes indícios da presença dessa concepção de formação docente na proposta pedagógica do curso de Pedagogia do Parfor ofertado na UFPI, alinhando-se com a perspectiva crítica de currículo como ilustrado no trecho a seguir:

A partir de seu fundamento básico, o currículo está centrado na busca de uma visão crítica da realidade educacional, procurando articular as dimensões: filosófica, histórica, psicológica, sociológica, antropológica e metodológica da práxis educativa. Esta práxis tem como pressuposto essencial a articulação orgânica entre os componentes teóricos e práticos do currículo do Curso. [...] Deverá, ainda, comprometer-se com a busca de uma eficiência técnica fundamentada nos aspectos éticos e políticos, da crítica e da transformação social (UFPI, 2010, p. 16).

Novamente, a construção discursiva, na relação intertextual com o Decreto nº 6.755/2009 ratifica um posicionamento contrário a projetos hegemônicos de dominação, marginalização e exclusão (FREIRE, 2015; GIROUX; SIMON, 1995, 1997). Percebemos uma articulação, especialmente com o segundo princípio da política nacional: “[...] a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2009, p.1).

Outro indicativo importante do referencial teórico-metodológico que ratifica o nosso argumento encontra-se mais explicitamente nas referências bibliográficas utilizadas na elaboração do PPC. Apesar de Schön (2000), principal representante da perspectiva reflexiva, ser citado apenas uma vez nas referências bibliográficas do projeto pedagógico, os pesquisadores Alarcão (2001, 2013), Nóvoa (1992, 1996) e Perrenoud (1993), da mesma afiliação teórica, também são referenciados, confirmando que os fundamentos dessa perspectiva são tomados como contributos da formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia no Parfor/UFPI.

A proposta reflexiva da formação docente que foi elaborada por Donald Schön e posteriormente difundida por vários países, entre eles o Brasil, propõe a superação da racionalidade técnica por uma epistemologia da prática que destaca a importância de se compreender como se constituem e se mobilizam os saberes dos professores a partir da interação em sala de aula, situando os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva.

Cabe reiterar que apesar de ser uma proposta curricular que busca atender à demanda específica de professores em exercício na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, é interessante notar que o PPC do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI foi elaborado à luz das DCN de 2006, que, por sua vez, foram pensadas num contexto de influência das políticas educacionais adotadas no país desde os anos de 1990. O palco dessas reformas educacionais foram os interesses econômicos dos detentores do capital mundial, representados pelos organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, cujas orientações direcionam para a inserção rápida no mercado, com o consequente enxugamento/esvaziamento do currículo e redução do lugar da teoria em detrimento da supervalorização da prática (CONTRERAS, 2012).

O dispositivo legal supramencionado reconduziu o curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, revestidos de atributos adicionais de gestão escolar/educacional), com reorganização curricular apoiada nos suportes da epistemologia da prática, fechando uma gama de possibilidades de atuação do pedagogo abertas com as mudanças no mundo do trabalho, refletidas em profundas transformações econômicas, culturais e educacionais.

É importante reiterar que a crítica direcionada à proposta de Donald Schön não nega a importância da prática reflexiva, consciente e pessoal do professor, entretanto a considera insuficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre os condicionantes da prática profissional. É a partir dessa limitação que Henry Giroux propõe uma análise teórica crítica que possibilite ao professor, além da compreensão do contexto da prática, desenvolver, junto com os alunos, a transformação das práticas sociais mais amplas (CONTRERAS, 2012).

A partir da concepção transformacional de Chouliarakis e Fairclough (1999) e dialética de constituição da sociedade que fundamenta esta análise, entendemos que indivíduo e estrutura social constituem-se reciprocamente, em conformidade com o pensamento de Giroux (1997a, 1997b) e Freire (2015). Nessa perspectiva, os atores sociais não são completamente livres nem totalmente contrangidos pela estrutura social. Conforme Fairclough (2003), os discursos constituem parte do recurso utilizado por atores sociais para se relacionarem e atuarem no mundo: cooperando, competindo, incluindo, excluindo etc.

Qual o professor que se pretende formar no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI? Como os professores em formação são representados no PPC? A concepção de professor que emerge do texto do projeto pedagógico do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI coaduna-se tanto com a finalidade de “formar um profissional capaz de resolver, com competência, problemas decorrentes do seu trabalho, considerando as multidimensões: humana, ética, política, técnica e social - que fundamentam seu ofício [...]” (UFPI, 2010, p. 9). Harmoniza-se, igualmente, com os objetivos da política nacional, apresentados anteriormente. Observamos que o discurso dominante do papel dos professores cursistas se entrelaça também com o perfil do cursista que se deseja formar: profissional capaz de “situar-se no momento histórico, reconhecendo suas potencialidades e limitações, assumindo compromissos éticos com a valorização dos profissionais da educação e a

**DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO
DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI**

defesa da escola pública, bem como uma educação de qualidade socialmente referenciada” (UFPI, 2010, p. 10), o que reforça o nosso argumento de que o projeto formativo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI se movimenta fortemente em torno de uma concepção *crítico-transformadora* de formação docente.

Ao longo deste texto, marcamos posicionamento em favor do enfoque crítico-transformador de base girouxiana, que conecta a prática educativa à prática social mais ampla e coloca os professores no patamar de intelectuais críticos comprometidos com o imperativo de construir conhecimentos que possibilitem os estudantes lutar contras as práticas materiais e ideológicas que reforçam os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos. É por esta razão que a Pedagogia crítica proposta por Giroux (1997a) não diz respeito apenas às práticas pedagógicas, mas engloba também um reconhecimento da política cultural que tais práticas validam, o que leva este autor a afirmar que a tarefa central dos intelectuais transformadores é estabelecer os laços entre o pedagógico e o político.

Isso exige o comprometimento responsável dos professores em tornar a ação e a reflexão críticas partes fundamentais de um projeto social engajado com formas diversas de luta e resistência coletiva em prol da liberdade e emancipação humana. Em outras palavras, é preciso ir além da reflexão crítica e construir formas de prática pedagógica que ligue a linguagem da crítica à possibilidade de transformação e permitam aos professores e estudantes assumir o papel de intelectuais. Considerar os professores como intelectuais críticos possibilita recuperar a ideia básica de que toda atividade humana, por mais rotineira que seja, envolve alguma forma de pensamento.

A compreensão dos professores como intelectuais possibilita, portanto, a elaboração de uma rigorosa crítica às ideologias que legitimam as práticas sociais que separam, de um lado, projeto e planejamento, e, de outro, os processos de “implementação” e execução. Adicionalmente, este enfoque crítico contribui para uma melhor compreensão da formação de professores à medida que denuncia o reducionismo da prática instrumental que restringe o processo formativo a mero treinamento de habilidades e competências, resultando, na ponta, em um empobrecimento das práticas escolares.

Seguindo essa linha de pensamento, em interlocução com a ADC faircloguiana, um aspecto importante a observar, diz respeito à ênfase da categorização “sujeito” atribuída aos professores cursistas (*atores sociais*) o que, de certa forma, significa uma valorização desses docentes no processo de ensinar e aprender. Entendemos essa representação de atores sociais em termos da presunção de sua capacidade de pensar e atuar criticamente, o que é coerente com uma perspectiva contra-hegemônica de formação de professores.

Como observam Vieira e Resende (2016), os modos de representação de atores em textos não estão rigorosamente relacionados a formas linguísticas, mas às escolhas sócio-semânticas, daí a denominação de atores sociais. Um esclarecimento importante apresentado por estas autoras é que os atores sociais podem ser representados de diversas formas: por *nomeação*, representação pelo nome; *categorização por funcionalização*, representação em termos de atividades, ocupações, funções que desempenham; e por *identificação*, representação por aquilo que “são”, como sexo, idade, classe social, etnicidade, religião. No PPC de Pedagogia do Parfor, as práticas sociais particulares dos professores cursistas são enfatizadas por meio da representação do papel (atividade) que se espera deles durante o curso, conforme excerto a seguir:

O papel do aluno enquanto um dos sujeitos do processo de ensinar e aprender é de assumir uma postura de curiosidade epistemológica, marcada pelo interesse por novas aprendizagens com a finalidade de desenvolver a capacidade de trabalhar coletivamente, atitudes de ética e de humanização, responsabilidade e espírito crítico-reflexivo (UFPI, 2010, p. 18).

Em se tratando de texto documental em que pensamos não ser recomendável representação por *nomeação* (em que nomes próprios são citados), pode-se afirmar que a *categorização por funcionalização*, significa uma valorização do ator social representado. E nesse sentido, as enunciações discursivas reforçam uma vez mais que os interesses da equipe coordenadora alinham-se ao compromisso ético com a valorização dos profissionais da educação, a defesa da escola pública e com uma educação de qualidade (GIROUX; SIMON, 1995, 1997), conforme explicitado nas competências a serem desenvolvidas na formação do pedagogo e no perfil do egresso do curso.

Outro componente importante que influencia diretamente o perfil do professor que se pretende formar é o modo como as práticas de formação dos formadores são enunciadas na proposta pedagógica do curso. Esse aspecto da formação precisa ser considerado na elaboração do PPC porque quem protagoniza as práticas no contexto da formação inicial é o professor formador, o que implica, segundo Gatti *et al.* (2019, p. 274), “considerar que o professor formador, suas concepções, representações e formas de atuação, assim como as condições em que realiza seu trabalho interferem nas práticas de formação inicial [...]”, assim como no desenvolvimento profissional do professor em formação. A forma de conceber o trabalho docente pode sinalizar possibilidades de atuação no âmbito da formação inicial.

Frente a estas observações cabe indagar: que concepção de professor formador emerge do texto do projeto pedagógico? Qual a perspectiva de ensino e aprendizagem veiculada nas práticas de formação dos formadores no contexto da formação inicial do Parfor? Reiteramos que a visão de professor (formador) na perspectiva de Giroux (1997a, 1997b) é de “autoridade emancipadora”, cujo dever é problematizar os pressupostos que sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais, dentre elas a acadêmica, comprometendo-se com um ensino pautado nos princípios de liberdade, igualdade e democracia, dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de atuarem na transformação da sociedade.

Como mencionamos no início deste texto, a pesquisa realizada orientou-se por uma perspectiva que compreende a produção do conhecimento como processo diretamente relacionado com as questões de controle e dominação na sociedade. Ou seja, reconhecemos que o poder, o conhecimento, ideologia e escolarização estão inter-relacionados por vínculo de natureza social e política, sendo, portanto, produto e processo da história. “Em termos mais concretos, os teóricos, professores e igualmente estudantes incorporam certas crenças e práticas que influenciam fortemente a maneira como percebem e estruturam suas experiências educacionais” (GIROUX, 1997b, p. 49). Estas crenças são de natureza histórica e social e podem ser tanto objeto de autorreflexão como podem passar despercebidas, estando, nesse caso, a serviço da dominação dos sujeitos.

A concepção de professor formador que emerge do texto do PPC dialoga com uma pedagogia crítico-emancipatória, fundada nos princípios da ética, do respeito à voz, dignidade e autonomia do professor cursista, conforme descrito no trecho a seguir:

[...] fomentar saberes que requer, além de saberes éticos, morais e técnico-científicos, estéticos, lúdicos, artísticos e biossociais, também, saberes afetivos, interpessoais, pessoais,

DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI

comunicacionais e dialógicos, inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo para que a relação estabelecida entre alunos e professores possa favorecer o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, nesse caso, o professor será o mediador do processo de construção do conhecimento científico necessário a formação do aluno egresso desse Curso, ou seja, do processo de ensino e aprendizagem situado na ecologia de sala de aula, no ambiente acadêmico ou nas instituições onde é realizado. Seja no Estágio Obrigatório, seja no acompanhamento do trabalho de conclusão de curso (UFPI, 2010, p. 18, grifos das autoras).

Compreender o papel do formador de professores por essa perspectiva implica romper com concepções e práticas que negam a compreensão da ação docente enquanto dimensão social da formação humana. Significa que os programas de formação de professores terão que construir propostas pedagógicas sobre uma estrutura teórica que situe a prática educativa em um contexto sócio-político e focalize a relação entre escolarização e justiça social. Pressupõe práticas docentes marcadas pela natureza política do ato de educar, para além da dimensão estritamente pedagógica (GIROUX; SIMON, 1995, 1997).

Que programa de estudo se articularia a esta preocupação? Que temas específicos geram um discurso crítico para uma formação docente comprometida com as noções de esperança, luta e emancipação dos professores? O que se aprende num curso de formação de professores? Estamos atentas à recomendação de Giroux (1997b) de que a escolarização não pode ajudar o professor a desenvolver todo o seu potencial como intelectual crítico, atuante e comprometido com o processo democrático somente alterando o conteúdo e a metodologia do programa de formação. Entendemos que uma proposta pedagógica não pode ser compreendida como um pacote vazio, pois o conteúdo a ser ensinado desempenha papel fundamental na socialização política dos estudantes, todavia, considerando o propósito deste texto, a organização curricular do curso de Pedagogia ofertado pelo Parfor na UFPI será objeto de novo estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos discursos sobre formação docente anunciados no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Parfor/UFPI evidenciou que o documento escrito aponta para o propósito de superação de modelos teóricos e curriculares conservadores de formação de professores. Há explícita referência ao desenvolvimento de competências complexas, em particular as referentes ao exercício da crítica, à participação política e à construção de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, capaz de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente. Em relação à concepção de formação que embasa o curso de Pedagogia, observamos uma forte tendência do uso de autores cujos trabalhos remetem à percepção da formação de docente sob a ótica *reflexiva* e *crítico-transformadora*.

Os marcadores linguísticos evidenciaram os fundamentos da perspectiva reflexiva tanto na definição dos objetivos do curso quanto nas competências a serem desenvolvidas no percurso formativo. Da mesma forma, os recursos linguísticos extraídos da seção do PPC intitulada “Princípios Curriculares” também são fortes indícios da presença dessa concepção de formação docente na proposta pedagógica do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, alinhando-se com a perspectiva crítica de currículo.

A concepção de professor que emerge do texto do projeto pedagógico do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI coaduna-se com a finalidade e objetivos da política nacional e o discurso dominante do papel dos professores se entrelaça também com o perfil do cursista que se deseja formar e se movimenta fortemente em torno de uma concepção *crítico-transformadora* de formação docente. Em interlocução com a ADC faircloguiana, um aspecto importante observado foi a ênfase da categorização “sujeito” atribuída aos professores cursistas (atores sociais) o que, de certa forma, significa uma valorização desses docentes no processo de ensinar e aprender.

Contudo, a proposta curricular para o curso de Pedagogia do Parfor/UFPI sofre erros conceituais, contradições internas e ambiguidades na construção discursiva que sinalizam fragilidades acadêmicas subjacentes à composição da comissão elaboradora da proposta. Esses aspectos lacunares da proposta pedagógica apontam para uma urgente transformação no currículo proposto (escrito) porque essas fragilidades podem comprometer a aprendizagem dos processos que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme alertam Pimenta *et al.* (2017).

Em vista desse cenário descrito anteriormente, os encaminhamentos possíveis passam inevitavelmente pela revisão do PPC do curso de Pedagogia, considerando os enunciados discursivos que orientam este estudo, além de outros pertinentes à construção de alternativas metodológicas para a formação de professores que já atuam na Educação Básica. Essa redefinição da proposta pedagógica do curso há que ter como base uma discussão ampla (não mais centralizada numa comissão curricular) que envolva toda a comunidade acadêmica de forma que se evidenciem as contradições de princípios teóricos e metodológicas subjacentes à proposta pedagógica do curso.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez: 2011, p. 19-43.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa críticosocial: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução

**DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO
DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI**

CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 29 jan. 2009. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=decreto+n.+6.755+de+29+de+janeiro+de+2009>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. L6. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed., Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. 2. ed. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FLORES, Maria Assunção. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In: FLORES, Maria Assunção (org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Tradução: Lilina Fernandes. Coimbra: ALMEDINA, 2014, p. 217-238. (Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Leituras Filosóficas).

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso e; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997a, p. 123-144.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997b, p. 157-164.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Estudo curricular e política cultural. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997c, p. 165-178.

GOODSON, Ivor F. Currículo: **teoria e história**. 14. ed. Tradução: Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2013. (Coleção Ciências, Sociais da Educação).

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-100.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; DOMINGUES, Isaneide; FUSARI, José Cerchi; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. Cursos de Pedagogia: indícios de inovação na formação de professores polivalentes. In: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; DOMINGUES, Isaneide; FUSARI, José Cerchi; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes (org.). **Cursos de Pedagogia:** inovações na formação de professores polivalentes. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019, p. 24-60.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia:** avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-48.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia da UFPI – PARFOR.** Teresina, PI: UFPI, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI. **Resolução CEPEX Nº 061, de 28 de fevereiro de 2011.** Aprova Projeto Político Pedagógico do Curso Especial de Graduação em Pedagogia (1ª Licenciatura) – Modalidade Presencial – PARFOR/UFPI. Teresina, PI, 28 fev. 2011.

**DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO
DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI**

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 1. Ed. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998, p. 9-32. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica:** o texto como material de pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. (Coleção: Linguagem e Sociedade, v.1).

UM DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ E CONSCIENTE¹

A DISCOURSE ON ENVIRONMENTAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: FOR A CITIZEN AND CONSCIOUS FORMATION

Francisco Renato Lima

Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e Letras – Português/Inglês (IESM). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), lotado no Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).
E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

Nadja Rodrigues Carneiro Vieira

Graduada em Geografia (UFPI). Especialista em Docência no Ensino Superior (UNIFSA). E-mail: nadj_rodrigues@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão acerca da Educação Ambiental (EA) no cenário do Ensino Superior brasileiro. Tem-se como objetivo, analisar como a legislação ambiental brasileira pode ser inserida no Ensino Superior, com o intuito de desenvolver atitudes ecologicamente sustentáveis e estimular a sensibilização com o meio ambiente. Metodologicamente, parte-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, com a base teórica em autores, como: Batista; Ramos (2011), Carvalho (2006), Dornfeld (2015), Freire (1996), Marcomin (2009), Santos; Silva (2017), Sorrentino *et al.* (2005), Saviani (2013), entre outros. Aponta-se, a partir dessas leituras que, apesar de todo o suporte teórico- legal, a disseminação e internalização da EA na educação formal ainda é um

¹ Este texto é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado a Especialização em Docência no Ensino Superior, oferecido pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA). Essa versão apresenta algumas alterações e modificações daquela apresentada à instituição, na ocasião de conclusão do curso.

UM DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ E CONSCIENTE

grande desafio para as universidades, urgindo assim, pela necessidade de propostas que superem essas lacunas e garantam a efetividade dessa formação no Ensino Superior.

Palavras-chaves: Educação Ambiental. Sensibilização. Ensino Superior.

ABSTRACT

This article presents a reflection on Environmental Education (EA) in the Brazilian Higher Education scenario. It aims to analyze how Brazilian environmental legislation can be inserted in Higher Education, in order to develop ecologically sustainable attitudes and stimulate awareness of the environment. Methodologically, it is part of a documentary and bibliographic research, with theoretical basis in authors, such as: Batista; Ramos (2011), Carvalho (2006), Dornfeld (2015), Freire (1996), Marcomin (2009), Santos; Silva (2017), Sorrentino et al. (2005), Saviani (2013), among others. It is pointed out, from these readings, despite all the theoretical-legal support, the dissemination and internalization of EA in formal education is still a great challenge for universities, thus, due to the need for strategies that overcome these gaps and guarantee the effectiveness of this training in Higher Education.

Keywords: Environmental education. Awareness. University Education.

INTRODUÇÃO

A degradação do meio ambiente consiste numa realidade estarrecedora, uma vez que os problemas ambientais geram grandes desafios para sociedade contemporânea. Diante desse cenário, torna-se urgente refletir sobre a relevância de a Educação Ambiental (EA) está inserida em todos os níveis educacionais, presente de uma forma transversal e interdisciplinar, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, na formação de sujeitos críticos e comprometidos com o meio em que vivem. No entanto, nesse último nível de ensino, essa realidade ainda está distante de ser efetivamente praticada.

Para compreender essa realidade, este estudo tem objetivo geral, analisar como a legislação ambiental brasileira pode ser inserida no Ensino Superior, com o intuito de desenvolver atitudes ecologicamente sustentáveis e estimular a sensibilização com o meio ambiente.

Dessa forma, analisa-se a legislação vigente da EA sobre a temática, tendo como foco, a sensibilização da EA no Ensino Superior. O propósito é discutir acerca de atitudes ecologicamente sustentáveis no Ensino Superior, buscando sensibilizar os alunos que chegam a esse nível de ensino, o desenvolvimento de atitudes voltadas para a preservação e conservação do meio ambiente.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória (RICHARDSON, 1999), foi realizada por meio do método bibliográfico e documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), fundamentada na literatura disponível e na observância, principalmente, da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a EA, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Subsidiando esse aparato legal, cita-se autores, como: Batista; Ramos (2011), Carvalho (2006), Dornfeld (2015), Freire (1996), Marcomin (2009), Santos; Silva (2017), Sorrentino et al. (2005), Saviani (2013), entre outros.

O artigo está subdividido em três tópicos, o primeiro tópico explana sobre a EA no contexto brasileiro, a partir do aparato teórico legal apresentado. No segundo tópico, traz-se a explanação sobre a formação do professor, quanto a EA, baseando-se na Política Nacional de Educação

Ambiental. O terceiro tópico, discorre sobre como a educação superior tem a função de transformar a realidade social e como o professor é um mediador nesse processo, considerando a teoria e prática, ou seja, as relações complexas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: DAS PROPOSIÇÕES TEÓRICO-LEGAIS ÀS PRÁTICAS ECOLÓGICAMENTE SUSTENTÁVEIS

Para compreender a EA no contexto brasileiro, tem-se que, primeiramente entender a ligação com o movimento ambientalista mundial. Segundo Dornfeld (2015, p. 2), “[...] considera-se que a história da Educação Ambiental é entrelaçada com a história do Movimento Ambientalista Mundial [...]”, que iniciou em 1972 com a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano em Estocolmo (Suécia) e fez referência à preocupação com o meio ambiente. Essa Conferência foi realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a fim de discutir sobre a questão ambiental no mundo.

Em 1987, foi lançado o Relatório de Brundtland – *Nosso Futuro em Comum*, que define o desenvolvimento sustentável, como aquele “que encontra as necessidades atuais sem comprometer a habilidade das futuras gerações de atender suas próprias necessidades” (ONU, 2018).

No ano de 1992, no Rio de Janeiro foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio ambiente, conhecida como ECO-92. Essa conferência lançou um documento conhecido como Agenda 21, que buscava nortear a prática de ações sob o conceito de desenvolvimento sustentável. Esse documento é uma tentativa de promover mudanças em grande escala ao redor do mundo, onde poderia ocorrer um novo padrão de desenvolvimento, conciliando métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica, considerados o tripé do desenvolvimento sustentável.

Cada país iria adequar a Agenda 21 global, de acordo com suas necessidades e propor estratégias para alcançar seu objetivo. No Brasil, foi criada a Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21, com as atribuições de propor estratégias de desenvolvimento sustentável e coordenar e elaborar a implementação da Agenda. Um fator importante sobre a Agenda 21 brasileira, é que ela optou pela inclusão das Agendas Locais, onde cada cidade faz sua participação da sociedade civil.

No Brasil, o primeiro sinal desse movimento ambientalista, remete a década de 1970, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Tamaio (2008 *apud* DORNFELD, 2015, p. 4) ressaltam que:

As ações e a construção da Política Pública de EA do Estado brasileiro remontam ao ano de 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA e a respectiva Divisão de Comunicação e Educação Ambiental, embrião do que viria a ser o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente - MMA - (DEA/MMA), um dos órgãos responsáveis pela implementação da política pública de EA.

Essa política pública de EA configura-se como uma primeira estratégia para o enfrentamento da problemática socioambiental em decorrência da construção de uma sociedade sustentável, representando assim, um marco na construção e consolidação de uma concepção que deveria se estender por todo o país.

UM DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ E CONSCIENTE

Em 1999, foi criada a Lei sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), um marco importante para o Brasil. Essa lei dispõe que a educação ambiental deve estar inserida em todos os níveis de escolaridade, como uma temática transversal, perpassando por todas as disciplinas escolares, as quais deverão abordar sobre o tema. Além do Programa Nacional de Educação ambiental (PRONEA), do Ministério do Meio Ambiente (MMA), também, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC), de 1997, reforçam timidamente essa proposta.

Sobre o contexto atual, em uma análise sobre a abordagem da EA nos documentos oficiais, como os PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), Branco, Royer e Branco (2018, p. 185) apontam que:

Ao comparar a BNCC com os documentos anteriores [PCN e DCN] verifica-se que tal proposta não apresenta novidades significativas para a temática. Num aparente reducionismo, a Base relega o tema e não desperta expectativas sobre avanços significativos que proporcionem uma educação mais efetiva nessa área e a superação de suas demandas. O que se almeja é que a Educação Ambiental seja valorizada e efetivamente consolidada na Educação Básica e na formação de professores, garantindo o acesso ao conhecimento e a condição de participação sobre questões que interferem na vida de comunidades, países e do planeta. A educação, neste sentido, é um passo importante para concretizar objetivos e metas legalmente estabelecidos, teoricamente publicados e apresentado em discursos.

Nesse cenário, dentre esses diversos documentos, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999), configura como mecanismo de institucionalização da EA e corresponde um grande avanço para a sociedade brasileira, na busca de conscientizar, sensibilizar a sociedade em geral, acerca da preocupação com as gerações futuras e o meio ambiente. Para Tamaio (2008 *apud* DORNFELD, 2015, p. 3):

Todo esse processo de institucionalização da EA no país está intimamente relacionado com o movimento ecológico, que surgiu da preocupação da sociedade com a qualidade da existência humana, com o futuro da vida. Assim, foi no movimento ecológico que emergiu a compreensão da crise como uma questão de interesse público, isto é, que afeta a todos e da qual depende o futuro das sociedades.

No Ensino Superior, a lei aponta para a necessidade da inclusão dessa temática na graduação e na pós-graduação. Perante essa necessidade, fica claro que a EA, mesmo que tenha sido inserida no currículo básico ainda na Educação Infantil, não é, de fato, ainda absorvida pelo sujeito social, que deveria adquirir uma conscientização sobre preservação e conservação do meio ambiente que está inserido, além de praticar essa sensibilização, por meio de atitudes ecologicamente sustentáveis.

De acordo com Carvalho (2006, p. 24), “[...] a EA vem sendo valorizada como uma ação educativa que deveria estar presente, de forma transversal e interdisciplinar articulando o conjunto de saberes, formação de atitudes e sensibilidades ambientais”. No entanto, as políticas educacionais, geralmente estão voltadas para a Educação Básica e essa sensibilização e atitudes relacionadas ao meio ambiente ecologicamente equilibrado perdem forças no Ensino Superior.

Na medida em que se conhece o suporte teórico-legal da EA brasileira, almeja-se sua prática no cotidiano da sociedade contemporânea. Sua inserção nos currículos das escolas de Educação

Básica e Ensino Superior são reduzidos, sendo perceptíveis apenas ações muito pontuais, realizadas ao longo do ano letivo, como Feiras de Ciências ou Semanas Científicas de cursos isolados, sem a participação da comunidade em geral.

O alcance da EA na sociedade limita-se a isoladas práticas que as escolas promovem aos alunos durante o ano, quando se trata de sociedade em geral, o alcance é praticamente reduzido. Desse modo, a proposta apresentada pelos PCN em 1996, de que a EA deveria ser abordada como assunto transversal, na prática, resulta apenas no fato de os professores comentarem algo sobre o meio ambiente.

Esse fato é preocupante, uma vez que a educação é a base de uma sociedade consciente e preparada para pensar nas gerações futuras. Se desde cedo, as crianças não são incentivadas a construir essa consciência com atitudes sustentáveis, quando jovens e adultos, o meio ambiente virá como última das preocupações do ser humano. Resta então, pensar no Ensino Superior, como mais um espaço formativo em que essa proposta deve ser praticada, discutido a seguir.

O ENSINO SUPERIOR E UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO ECOLOGICAMENTE SUSTENTÁVEL

Para compreender a EA como proposta de formação ecologicamente sustentável, é importante entender o seu significado. Ela constitui-se de uma ação formativa, onde a internalização da questão ambiental nos indivíduos deve ocorrer em todas as etapas do desenvolvimento humano, priorizando sua formação cidadã, conscientização, preocupação e atitudes sustentáveis. Para Sorrentino *et al.* (2005, p. 288-289):

A educação ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e co-responsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.

Nesse sentido, percebe-se a importância da EA no âmbito escolar, visando à formação cidadã. Para entender como ela está inserida no Ensino Superior, é necessário conhecer a PNEA (BRASIL, 1999), que possibilitou uma mudança nas formações dos profissionais que entrariam no mercado de trabalho, visando uma consciência ecologicamente sustentável e cidadã.

A política pública esclarece as diretrizes quanto à formação de recursos humanos, que são voltadas para as seguintes dimensões: incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino; preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental; formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente (BRASIL, 1999).

Outro ponto que a PNEA (1999) esclarece é sobre o ensino formal, que será implementada no âmbito dos currículos nas instituições públicas e privada. Dessa forma, a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. E os professores que já estão em sala de aula, ou seja, em atividade, devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional.

UM DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ E CONSCIENTE

A PNEA enfatiza a necessidade de que os sistemas de ensino estabeleçam parcerias com outras instituições e segmentos sociais, o que explicita a necessidade de interação entre escolas, universidades e sociedade para a abordagem articulada das questões ambientais (BATISTA; RAMOS, 2011, p. 5).

Para a execução da PNEA, foi criado em 2002, seu órgão gestor, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), com a finalidade de “mais do que determinar diretrizes para as políticas públicas na área”, representar um “instrumento de participação social que congrega todos os segmentos sociais e esferas de governo na sua formulação, execução, monitoramento e avaliação” (BRASIL, 2014).

Os autores Ruschensky e Medeiros (2016, p. 130) comentam sobre uma das medidas do órgão gestor da PNEA, o ProNEA:

Em 2002 foi constituída a Rede ACES (Ambientalização Curricular do Ensino Superior) com o intuito de levar a cabo um projeto comum para a inserção da temática ambiental no Ensino Superior, com a mediação do compartilhamento de conhecimentos, discutindo propostas acerca de programas, estratégias e instrumentos acerca da ambientalização curricular.

O ProNEA (2014) reforça o aproveitamento adequado de espaços ociosos das universidades públicas e privadas para o desenvolvimento da EA, avante a prática sobre a educação ambiental que deve ir além de disponibilização de informações, como por exemplo, desenvolver pesquisas sobre reciclagem e desenvolvimento de produtos biodegradáveis. O programa também reforça a importância do apoio à formação de educadores, além da criação de material didático e seminários envolvendo meio ambiente e universidade. O tema meio ambiente deverá ser abordado de forma transversal e interdisciplinar, no ensino, na pesquisa e na extensão. Batista e Ramos (2011, p. 5) apontam que:

As diretrizes formuladas pela PNEA (BRASIL, 1999) e pelo ProNEA (BRASIL, 2005) enfatizam o papel da universidade como espaço de produção e articulação de saberes em função das demandas sociais. Significa não apenas que a universidade tem legitimidade para a produção do conhecimento, mas também tem a responsabilidade social de colocá-lo à disposição da sociedade, o que constitui um dos principais desafios da universidade contemporânea.

Percebe-se assim, que a proposta de uma formação na EA no âmbito do Ensino Superior está garantida por lei. Nela, está previsto sua inserção nos currículos das universidades, na formação dos professores e atualização permanente. Sua abordagem na educação formal se dá de forma transversal e interdisciplinar. No entanto, diante de todo o cenário brasileiro atual, pode-se perceber que, a prática ainda está distante da realidade da educação nacional.

No Ensino Superior, os currículos ainda não cumprem efetivamente o tema meio ambiente com transversalidade. Nos cursos de Licenciatura, em especial, Geografia, o currículo deixa a desejar e não alcança os objetivos do PNEA. Para alcançarem o PNEA nas universidades, o sistema de ensino precisaria atingir algumas exigências. Dentre elas, as apontadas por Venzke *et al.* (2012 *apud* RUSCHENSKY; MEDEIROS, 2016, p. 140), ao ressaltar os seguintes aspectos:

- a) Formação inicial e continuada de professores e técnicos administrativo-operacionais para desenvolver um trabalho baseado na multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade, articulando os processos pedagógicos com os conhecimentos dos sujeitos e sua relação com meio ambiente;

- b) Associação do caráter científico das disciplinas influenciadas por um conjunto de fatores sociais que visam “à modernização, que raramente vem acompanhada de reflexões acerca do impacto da ciência e dos riscos provenientes da tecnologização da sociedade”;
- c) Institucionalização da questão ambiental centrada num território sustentável que compreende todas as pessoas, os níveis e as modalidades de ação da universidade, o que constitui um desafio surpreendente, na medida em que “lança atribuições sobre os mais diversos quadrantes das atividades, das práticas e políticas acadêmicas: ensino, gestão, pesquisa e extensão”;
- d) Os sujeitos no âmbito acadêmico precisam desenvolver capacidades para “compreender e avaliar os aspectos sociais, ambientais, políticos e éticos relacionados às inovações científicas e às aplicações tecnológicas na sociedade”;
- e) Os sujeitos precisam compreender a dimensão da sustentabilidade inserida nos diversos espaços da universidade, pois, no caso da forma da gestão desses espaços, se manifestam reflexos na formação de futuros profissionais em todos os campos do conhecimento.

De acordo com esses aspectos, pode-se perceber que a inserção da EA é um trabalho contínuo e permanente, o que envolve a participação de toda a comunidade acadêmica, de modo que cada iniciativa interfere em outra, como uma gestão colaborativa e assim, sua dinâmica vai ganhando espaço na vida e cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de formação superior.

Um dos grandes desafios das Instituições de Ensino Superior (IES), como espaços de produção e formação do conhecimento, ocorre pela não inserção da EA, de forma efetiva no âmbito acadêmico e sua disseminação. Assim como na Educação Básica, seu destaque se dá apenas em alguns eventos isolados em determinados períodos do curso, relacionadas ao meio ambiente, descaracterizando uma formação contínua, voltada para o princípio ecologicamente sustentável e cidadão, demonstrado que a internalização da EA, ainda está longe de ser efetivada como prática social nos cursos de Ensino Superior.

A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: UM DISCURSO NECESSÁRIO

O propósito deste tópico é discutir o papel dos docentes e discentes diante da construção da consciência ambiental no Ensino Superior, considerando o contexto da sociedade contemporânea e os desafios de estabelecer uma correlação entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem.

Como transformar a EA em uma prática social comum na sociedade? Para responder esse questionamento, é preciso perceber sua importância na educação de modo em geral, como um meio de transformação social, pois a teoria alimenta o sentido em direção à prática. Para Saviani (2013 p. 120), “a prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada”, ou seja, deve haver um equilíbrio entre o pensar e o fazer.

Segundo Sorrentino *et al.* (2005, p. 287), “a educação ambiental, em específico, ao educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita”. Assim, um dos objetivos da EA é formar cidadãos conscientes de suas ações, diante do meio ambiente, por meio de metodologias de ensino e práticas pedagógicas participativas.

Quando se acredita que a educação – numa acepção geral dessa prática social – conseguirá produzir transformações sociais por meio da EA, refere-se ao fato de que, é por meio de práticas educativas conscientes, que se diminui o desrespeito ambiental, as desigualdades sociais, a

UM DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ E CONSCIENTE

apropriação da natureza de forma desenfreada e os processos de exclusão social, os quais, são gerados por conta da ação de pequenos grupos sociais, que detém o capital e o poder. De acordo com Saviani (2013, p. 121):

A educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Para o autor, a educação vai mediar às práticas sociais e assim, a internalização do conhecimento transformará o sujeito passivo em ativo e conseqüentemente, levará a transformações na sociedade. Nesse sentido, pode-se associar a educação com a prática da EA. Santos e Silva (2017, p. 76) reforçam esse entendimento, ao destacar que:

Reiteramos que a EA tem a função de promover a conscientização socioambiental na sociedade e despertar a preocupação e interesse das pessoas em relação à preservação e conservação do meio ambiente, sobretudo, o natural. Nesse sentido, acreditamos ser pertinente apontar a nossa apreensão sobre a educação, que deve ser entendida por meio dos determinantes históricos e de sua incidência sobre o campo educacional.

Os autores apontam para o entendimento de que, a educação conseguira reverter o quadro atual de degradação ambiental, principalmente, se as pessoas possuírem a consciência de que tudo o que é produzido e consumido pela sociedade em geral retorna para a natureza.

A educação não é e não pode ser, segundo Saviani (2013 *apud* SANTOS; SILVA, 2017, p. 77), “[...] um fim em si mesma, pois constitui-se numa mediação no interior da prática social, orientada pela “filosofia da *práxis*”, a teoria responsável pela articulação entre teoria e prática”. Desse modo, a partir do momento que o educando considera a prática social como ponto de partida mediada pela educação, ele conseguirá apreender as transformações da sua realidade social.

Portanto é preciso considerar a prática social como ponto de partida e de chegada para que possamos compreender a função da educação na sociedade, sem perder de vista que a transformação social exige, necessariamente, uma nova prática social. Em outras palavras, é no seio da prática social global que a educação desempenha a função mediadora, assentada em três momentos: problematização, instrumentação e catarse (SAVIANI, 2013 *apud* SANTOS; SILVA, 2017, p. 76).

Para Freire (1996, p. 23), o professor não é um formador de sujeitos, seu papel de “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. O papel do professor, na concepção freireana, é de que não há docência sem discência, os dois se explicam e se completam entre si. Assim, o professor tem o papel de mediar o conhecimento e desafiar o aluno construir a sua autonomia e refletir sobre o conhecimento e expor na prática, de modo que ele assimila e consegue construir sua própria concepção.

Nesse sentido, a formação do professor consiste no primeiro passo para a construção de uma consciência ambiental. Esse fato é ressaltado por Freire (1996, p. 39): “na formação

permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Compreender o processo formativo em EA é ressaltar uma série de contextos, tempos e espaços – similares e/ou distintos – e estende-se à vivência, atuação profissional, política e pesquisa. Assim, a oportunidade pedagógica de compreensão e formulação participativa e de fortalecimento de políticas públicas socioambientais se encontra na convergência com os objetivos e princípios da EA (SANTOS; SILVA, 2017).

Os PCN em seus temas transversais, que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana, trazem o Meio Ambiente como um deles. Para Sorrentino *et al.* (2005, p. 294), “por não se tratar de uma disciplina, a educação ambiental permite inovações metodológicas necessariamente motivada pela paixão, pela delícia do conhecimento e da prática voltados para a dimensão complexa da manutenção da vida”. No entanto, a fragilidade observada na prática, demonstra que essa ‘paixão’ ainda não foi sentida por instituições e sujeitos envolvidos com o ato de ensinar. Sorrentino *et al.* (2005, p. 294) ainda completam:

A educação ambiental, por não estar presa a uma grade curricular rígida, pode ampliar conhecimentos em uma diversidade de dimensões, sempre com foco na sustentabilidade ambiental local e do planeta, aprendendo com as culturas tradicionais, estudando a dimensão da ciência, abrindo janelas para a participação em políticas públicas de meio ambiente e para a produção do conhecimento no âmbito da escola.

A abordagem da EA é diversa e complexa, pois ela mescla os saberes dos sistemas naturais e sociais, envolvendo uma complexidade de dinâmicas do mundo contemporâneo, as quais não simples e fáceis de serem compreendidas e praticadas. Por isso, não se pode perder a visão geral, ou seja, holística e participativa com o meio ambiente, dos ciclos que todos os dias perduram.

Ruschensky e Medeiros (2016, p. 130-131) reconhecem o desafio que as IES enfrentam para inserir a EA no ensino:

Planejar e abordar a temática ambiental de forma interdisciplinar ainda constitui um desafio imenso, especialmente no ensino universitário, que está calcado na formação de especialistas. Isso de alguma forma está em dissonância com universidades e institutos de pesquisas, bem como de discentes que atestam o interesse na temática ambiental sob a ótica interdisciplinar.

Com uma EA efetiva e permanente inserida na comunidade acadêmica, a divulgação e estreitamento da relação homem e natureza pode começar a ser transformadora e a aplicação dos princípios da sustentabilidade pode significar um primeiro passo. A mudança deve ocorrer não só na relação professor-aluno, mas em todos os sujeitos envolvidos no processo.

Portanto, a EA tem a possibilidade de oferecer condições para o desenvolvimento socioambiental e a prática cidadã com responsabilidade, contudo, ela não pode se restringir a uma disciplina de Ciências, Biologia ou Geografia, pois sua ideia apresenta-se para além disso, constituindo-se em um processo de construção da relação humana com o meio ambiente e com princípios de responsabilidade e autonomia, onde todos têm a consciência de que os seres vivos coexistem no mesmo *habitat* natural e se não preservá-lo, esse meio natural vai se extinguir aos poucos, juntamente com a raça humana, haja visto que, todos estão interligados nesse ecossistema.

UM DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ E CONSCIENTE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EA se constitui em um processo formativo permanente, que busca construir os valores sociais e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente e tem como objetivo, desenvolver uma compreensão integrada do meio ambiente e das suas complexas relações, onde o sujeito se sinta parte dessa complexidade.

Dado o exposto neste estudo, pode-se perceber a existência de alguns suportes teóricos legais que regulamentam a EA e sua importância no cenário da educação no contexto brasileiro, pois, com ela, é possível efetivar, permanentemente as transformações de conscientização e atitudes voltadas para a preservação e conservação ambiental.

Levando em consideração os aspectos legais que esclarecem como a educação deverá ser inserida na educação formal e na formação docente, percebe-se que, a sua efetiva incorporação ainda depende de um processo de mudança nos currículos e na formação continuada de professores.

O papel do professor é de extrema importância nessa inserção efetiva da EA no cenário educacional, especialmente no Ensino Superior, mas a mudança vai além do professor, os sistemas educacionais precisam fazer a sua parte e colaborar para a transformação. Toda a sociedade precisa repensar suas ações e sua relação com o meio ambiente natural. Nesse processo, a educação é a chave para alcançar esse objetivo, pois, por meio de um efetivo processo educativo, o sujeito consegue perceber a complexidade da relação socioambiental.

A inquietação em sensibilizar e conscientizar os sujeitos da sociedade ainda é um desafio na educação, desde o nível Básico ao Superior, formando sujeitos críticos e participativos da sociedade, percebendo a importância das relações sociais, o prejuízo do consumismo exacerbado na construção de sustentabilidade e buscando a racionalidade ambiental.

Portanto, esse é um dos grandes desafios das IES contemporâneas: alcançar essa mudança em toda a comunidade acadêmica e assim, conseguir ampliar toda sua importância na sociedade, cumprindo assim, com sua responsabilidade social, como detentora de conhecimento, capaz de promover a cidadania e a transformação social coletiva.

Referências

BATISTA, Maria do Socorro da Silva; RAMOS, Maria da Conceição Pereira. Desafios da Educação Ambiental no Ensino Superior – das Políticas às práticas no Brasil e em Portugal. In: SIMPÓSIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo, SP. **Anais [...]**. São Paulo, SP, 2011.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p.185-203, jan./abr., 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Organização das Nações Unidas (ONU). **A ONU e o meio ambiente**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

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

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9 795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre Educação Ambiental Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB; DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2006.

DORNFELD, Carolina Buso. **Educação Ambiental: reflexões e desafios no Ensino Superior**. 2015. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material de Instrucional - Apoio). Disponível em: <http://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/educacao-ambiental-reflexoes-e-desafios-no-ensino-superior---resumo.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCOMIN, Fátima Elizabeti; SILVA, Alberto Dias Vieira da. A sustentabilidade no ensino superior brasileiro: Alguns elementos a partir da prática de educação ambiental na Universidade. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 2, p. 104-117, maio/ ago. 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SORRENTINO, Marcos *et al.* Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago., 2005.

**UM DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR:
POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ E CONSCIENTE**

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Flávio Reis; SILVA, Adriana Maria. A importância da Educação Ambiental para graduandos da Universidade Estadual de Goiás: Campus Morrinhos. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 2, p. 71-85, abr./jun. 2017.

RUSCHENSKY, Aloísio; MEDEIROS, Marjorie Fonseca e Silva. A gestão de territórios sustentáveis e as ações estratégias das universidades. **Guaju**, Maringá, PR, v. 2, n. 2, p. 125-160, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/guaju/article/view/49768>. Acesso em: 23 set. 2019.

FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR À VIOLÊNCIA INFANTOJUVENIL

CONTINUING TRAINING: STRATEGIES FOR FACING THE SCHOOL ENVIRONMENT TO CHILD VIOLENCE

Marianne Lira de Oliveira

Mestra em saúde e comunidade (UFPI)
E-mail: marianne-lira.15@hotmail.com

Káren Maria Rodrigues da Costa

Mestranda em saúde e comunidade (UFPI)
E-mail: karen.r.costa@hotmail.com

Cássio Eduardo Soares Miranda

Doutor em Linguística (UFMG) e Doutor em Psicologia (UFRJ).
Professor da UFPI.
E-mail: cassioedu@edu.ufpi.br

RESUMO

Introdução: A escola é o espaço onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem e é tido como contexto de proteção, mas também é nele que as crianças e adolescentes tendem a reproduzir os atos violentos que vivenciam em ambientes externos. Assim, o enfrentamento da violência prediz um conjunto de propostas articuladas e contínuas, formuladas para atuar na reversão dos efeitos das agressões. **Objetivo:** Descrever estratégias de enfrentamento no ambiente escolar à violência infantojuvenil, formuladas por gestores de escolas públicas e docentes. **Metodologia:** Este é um relato de experiência elaborado a partir do projeto: “Violência infantojuvenil: perspectivas e atualidades” desenvolvido na cidade de Chaval-CE de abril a junho de 2019. O referido projeto teve como participantes, os profissionais da rede de educação, atenção e apoio a crianças e adolescentes por meio da educação continuada. **Resultados:** As atividades desenvolvidas no

projeto de extensão como um todo promoveram o diálogo entre os participantes dos mais diversos setores presentes, mas a formulação de estratégias de enfrentamento a serem implementadas no cotidiano escolar favoreceram uma discussão de maneira construtiva e direcionada para a criação de propostas, além de estimularem o (re)pensar e (re)planejar as práticas laborais. Conclusão: Dessa forma é possível concluir que a formação continuada, desenvolvida neste relato por meio de oficinas e palestras, se mostrou efetiva na promoção do diálogo entre pares, esclarecimento de dúvidas mais recorrentes e problematização de questões sensíveis que acabam por se tornar comuns e sem resolução no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação. Violência. Formação Continuada.

ABSTRACT

Introduction: The school is the space where the teaching-learning process develops and is considered a protected space from the aggressions experienced in the family environment, but it is also in the school that children and adolescents tend to reproduce the violent acts that they experience outdoors. Thus, the confrontation of violence predicts a set of articulated and continuous proposals, formulated to act in reversing the effects of aggressions. Objective: To describe coping strategies in the school environment to child and youth violence, formulated by public school managers and teachers. Methodology: This is an experience report elaborated from the project: "child and youth violence: perspectives and current affairs" developed in the city of Chaval-CE from April to June 2019. The participants of this project were professionals from the education network, attention and support to children and adolescents through continuing education. Results: The activities carried out in the extension project as a whole promoted dialogue between participants from the most diverse sectors present, but the formulation of coping strategies to be implemented in the school daily favored a discussion in a constructive and directed manner for the creation of proposals. , besides stimulating (re) thinking and (re) planning work practices. Conclusion: Thus, it is possible to conclude that continuing education, developed in this report through workshops and lectures, was effective in promoting peer dialogue, solving more recurrent doubts and problematizing that sensitive issues that eventually become common and without resolution in the school environment.

Keywords: Education. Violence. Continuing Education.

INTRODUÇÃO

A violência contra o público infantojuvenil é um problema grave e tem apresentado estatísticas crescentes, sendo a primeira causa de mortalidade entre crianças e adolescentes, além das demais repercussões físicas, emocionais e cognitivas que pode acarretar (HILDEBRAND, 2019).

Geralmente a natureza dos atos violentos pode ser reconhecida em quatro modalidades de expressão, também denominadas de abusos ou maus-tratos: física, psicológica, sexual e que envolve a negligência, abandono ou privação de cuidados (MINAYO, 2006). Violência física é entendida como o uso intencional de força física que resulte ou possa resultar em danos à saúde, ao desenvolvimento e à dignidade da vítima (WHO, 2006).

A categoria abuso psicológico nomeia agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a vítima, restringir-lhe a liberdade ou, ainda, isolá-la do convívio social (MINAYO, 2006). Já o abuso sexual ou violência sexual inclui intimidação de natureza

sexual, assédio sexual, contato corporal indesejado, coerção sexual e estupro, e afeta meninas e meninos (UNESCO, 2019). As negligências, abandonos e privação de cuidados são formas de violência caracterizadas pela ausência, recusa ou a deserção do atendimento necessário a alguém que deveria receber atenção e cuidados (MINAYO, 2006).

Dentro deste contexto das tipologias da violência, encontram-se também três amplas categorias: violência autodirigida/autoinfligida; violência interpessoal e a violência coletiva. Violência autoinfligida é subdividida em comportamento suicida e agressão autoinfligida. O primeiro inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio. A autoagressão inclui atos como a automutilação.

Violência interpessoal divide-se em duas subcategorias: 1) violência de família e de parceiros íntimos, isto é, violência principalmente entre membros da família ou entre parceiros íntimos, que ocorre usualmente nos lares, o que inclui abuso infantil, violência entre parceiros íntimos e maus tratos de idosos; 2) violência na comunidade, violência entre indivíduos sem relação pessoal, que podem ou não se conhecerem, inclui violência da juventude, atos variados de violência, estupro, violências em instituições de trabalho, prisões e asilos (DAHLBERG; KRUG, 2006).

No que se refere ao *bullying*, um tipo de violência comunitária, esse pode ser definido como um padrão de comportamento agressivo, representado pelo desequilíbrio real ou percebido de poder, pela intenção e pela repetição das atitudes agressivas (UNESCO, 2019; OLWEUS, 2013).

Já a violência coletiva acha-se subdividida em violência social, política e econômica. Diferentemente das outras duas grandes categorias, as subcategorias da violência coletiva sugerem possíveis motivos para a violência cometida por grandes grupos ou por países (DAHLBERG; KRUG, 2006).

No entanto, entre os estudos que discorrem sobre da violência infantojuvenil, as agressões físicas e sexuais são as mais citadas, tendo em vista os sinais que apresentam. Quanto ao lugar, os ambientes familiar e escolar apresentam as maiores frequências de notificação descritas pela literatura (HILDEBRAND *et al.*, 2015).

Neste sentido, a escola é o espaço onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem e é tido como contexto para a proteção das agressões vivenciadas em ambiente familiar, mas também é nele que as crianças e adolescentes tendem a reproduzir os atos violentos que vivenciam em ambientes externos. Esta situação dificulta a aproximação dos pares, o convívio social e o próprio processo de aprendizagem, refletindo seus efeitos no desempenho escolar (SILVA, 2018).

No contexto escolar, o professor detém papel relevante na formação e avaliação constante dos escolares dado o tempo de convivência em sala de aula. Frente a isso, é primordial reconhecer a sua contribuição diante das situações de violência dentro ou fora do ambiente escolar. Deste modo, a formação continuada atua no auxílio à identificação e no manejo dos casos suspeitos ou reconhecidos que podem melhorar a atuação dos professores diante dos danos causados pela violência (GARBIN *et al.*, 2015).

A fragilidade na formação inicial pode dificultar a identificação dos casos de violência infanto-juvenil, o que contribui para a subestimação dos casos. A partir de ações de qualificação, a consciência docente sobre esta problemática tem mudado e estimulado a criação de medidas legais de proteção às vítimas e promoção da cultura de paz (CEZAR; ARPINI; GOETZ, 2017; HILDEBRAND *et al.*, 2019).

Assim, o enfrentamento da violência prediz um conjunto de propostas articuladas e contínuas, formuladas para atuar na reversão dos efeitos das agressões. Dentre as plausíveis

estratégias de intervenção estão: o acolhimento das vítimas; tratamento de possíveis sinais e sintomas decorrentes das agressões vivenciadas; a promoção de comportamentos protetores e de prevenção; ativação da rede de apoio; incentivo à notificação e investimento no fortalecimento da rede de assistência. No entanto, estas estratégias em geral são planejadas por estudiosos que nem sempre têm a oportunidade de estarem inseridos no ambiente onde as atividades serão desenvolvidas (DESLANDES; MENDES; PINTO, 2015).

Desta forma, frente à necessidade de identificar propostas exequíveis, construídas por profissionais imersos no contexto escolar e baseadas nas práticas já desenvolvidas durante a rotina docente, o presente artigo tem o objetivo de descrever estratégias de enfrentamento no ambiente escolar à violência infantojuvenil, formuladas por gestores de escolas públicas e docentes.

METODOLOGIA

Este é um relato de experiência elaborado a partir do projeto: “Violência infantojuvenil: perspectivas e atualidades” desenvolvido na cidade de Chaval-CE nos meses de abril a junho de 2019. O referido projeto teve como objetivo qualificar profissionais da rede de educação, atenção e apoio a crianças e adolescentes por meio da educação continuada. Segundo Lopes (2012), o relato de experiência pertence ao domínio social que, faz parte das experiências humanas, devendo conter tanto impressões observadas quanto conjecturadas. Este tipo de estudo é importante para a descrição de uma vivência particular de tal forma que suscita reflexões novas sobre um fenômeno específico.

O público que participou dos encontros do projeto foi referente: os profissionais da gestão escolar municipal-secretaria municipal de educação, diretores e professores das escolas públicas das zonas rural e urbana de Chaval-CE e representantes do Centro de Referência da Assistência Social-CRAS e conselho tutelar que tinham contato com crianças e adolescentes durante suas atividades laborais, o que totalizou 85 participantes.

Os encontros que decorreram de abril a junho de 2019 foram realizados no Auditório da Secretaria Municipal de Educação de Chaval, nos turnos manhã e tarde. Os encontros foram compostos por 03 ciclos de palestras e oficinas práticas sobre as diversas tipologias de violência contra crianças e adolescentes. Dentre os temas abordados: violência sexual, sentimento de insegurança na escola, violência familiar, violência autoinfligida, mediação de conflitos, mal-estar docente, *bullying*, violência nos discursos midiáticos, entre outros, conforme quadro 01. Como ministrantes das palestras e oficinas, o projeto contou com fisioterapeutas, psicólogos, assistente social, advogada, acadêmicos de letras e nutrição e educador físico, todos membros e/ou colaboradores do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Psicanálise, Educação e Contemporaneidade (NIPSEC) da Universidade Federal do Piauí-UFPI, que possui como um de seus focos os estudos sobre violência e prioriza a diversidade de saberes e óticas sobre a violência como tema central.

Quadro 1 - Principais pontos abordados no evento Violência familiar infantojuvenil: Perspectivas e atualidades, Chaval-CE, 2019.

Data	Palestra	Oficina	Mediadores
10/04/19 e 11/04/19	Violência sexual entre adolescentes	Dinâmica da violência sexual	Fisioterapeuta Mestre em Saúde e Comunidade
10/04/19 e 11/04/19	Sensação de insegurança na escola	Violência e convivência escolar	Educador Físico Mestre em Saúde e Comunidade
10/04/19 e 11/04/19	Violência autoinfligida	Automutilação em ambiente escolar	Assistente Social Mestranda em Saúde e Comunidade
10/04/19 e 11/04/19	Violência escolar	Práticas participativas na abordagem da violência contra crianças e adolescentes	Fisioterapeuta Mestranda em Saúde e Comunidade
10/04/19 e 11/04/19	Discursos midiáticos e violência	Leitura e análise do discurso midiática	Graduando em nutrição
15/05/19 e 16/05/19	<i>Bullying</i> e suas implicações no ambiente escolar	<i>Bullying</i> : Construindo estratégias para lidar com a violência entre pares no ambiente escolar	Psicóloga Mestranda em Saúde e Comunidade
15/05/19 e 16/05/19	A mediação como estratégia na resolução de conflitos em ambiente escolar	A mediação de conflitos como ferramenta pedagógica na sala de aula	Advogada Mestranda em Linguística
15/05/19 e 16/05/19	Violência familiar infantojuvenil e o fracasso escolar	Conversando sobre violência familiar: um diálogo necessário!	Fisioterapeuta Mestranda em Saúde e Comunidade
05/06/19	Mal estar docente: vulnerabilidades ao adoecimento e estratégias de enfrentamento	Mal estar docente	Psicólogo Mestre em Saúde e Comunidade
05/06/19		Violência social e escolar frente à construção do caráter de adolescentes do sexo feminino	Graduanda em Letras
05/06/19	Interdisciplinaridade, subjetividade e formação de professores		Psicólogo Doutor em Letras e em Psicologia

Fonte: Elaborado pelos autores.

As propostas de enfrentamento à violência infantojuvenil no ambiente escolar foram construídas no último encontro do projeto como forma de produto final dos momentos teórico-práticos desenvolvidos. No último encontro foi solicitado que os participantes se dividissem por nível de ensino, de modo que foram: dois grupos da educação infantil, dois grupos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e um grupo com professores junto a outros profissionais representando o ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR À VIOLÊNCIA INFANTOJUVENIL

Os cinco grupos sortearam uma tipologia de violência dentre as que já haviam sido abordadas para que, a partir desta, elaborassem uma proposta prática de enfrentamento que seria apresentada aos demais participantes e para ser desenvolvida em seus locais de trabalho. Os temas escolhidos foram: violência sexual, psicológica, familiar, violência autoinfligida e *bullying*, todos os participantes tiveram à disposição, materiais pedagógicos tais como: pincéis atômicos e papel madeira para transcrever as ideias e apresentá-las em 15 minutos.

Logo após as apresentações foram disponibilizados alguns minutos para questionamentos quanto à possibilidade de execução, sugestões e compartilhamento de experiências. Durante estes momentos, a devolutiva dos participantes foi, de maneira geral, positiva quanto à possibilidade de implementar as temáticas ao longo do ano letivo.

Por se tratar de um relato de experiência que garante o anonimato dos participantes bem como de suas informações pessoais, este trabalho dispensa a submissão para apreciação pelo comitê de ética e pesquisa.

RESULTADOS

As atividades desenvolvidas no projeto de extensão como um todo promoveram o diálogo entre os profissionais da gestão escolar municipal-secretaria municipal de educação, diretores e professores das escolas públicas das zonas rural e urbana de Chaval-CE e representantes do Centro de Referência da Assistência Social-CRAS e conselho tutelar.

Todavia, a formulação de estratégias de enfrentamento que podem ser implementadas no cotidiano escolar favoreceu uma discussão de maneira construtiva e direcionada para a criação de propostas. Nesse sentido, a teoria da problematização se fez efetiva ao estimular a busca por soluções em meio a questões e situações complexas já existentes no espaço laboral de cada um.

Como resultado relevante também é possível citar o estímulo para o profissional (re)pensar sua prática, principalmente diante de casos suspeitos ou confirmados de violência infantojuvenil. Além disso, ao propor que cada profissional discutisse em grupo alguma estratégia exequível a ser posta em prática, foi verificada a ação de (re)planejar a rotina de trabalho de cada participante com inserção de um momento específico para desenvolver as propostas de enfrentamento à violência, do infantil ao fundamental II.

A ordem de apresentação foi sorteada entre os cinco grupos presentes para que as propostas fossem discutidas com os demais. O primeiro grupo representou a educação infantil e sorteu a violência sexual como tema. A ação formulada foi intitulada “Defenda-se” e seria composta por exibição de vídeos educativos para as crianças pequenas na sala de atividades, roda de conversa e contação de histórias. Entre as atividades, foi proposta ainda a construção de um mural dos “combinados” de autodefesa que consistia em acordar com as crianças pequenas, formas de defesa contra a violência sexual. Os pais e responsáveis seriam contemplados pela ação por meio de uma palestra educativa mediada pelos professores, gestores e outros convidados, com a finalidade de abordar a prevenção de agressões sexuais.

O outro grupo composto por professores da educação infantil expôs sua proposta de ação denominada “como combater o *bullying*”, uma vez que o *bullying* foi o tema sorteado. As estratégias de enfrentamento a serem desenvolvidas na escola foram palestras e reuniões com os pais visando sua discussão. Além disto, seriam oferecidas oficinas de desenho, teatro e músicas para os alunos que também assistiriam vídeos educativos, em que o *bullying* seria abordado. A comunidade

também seria contemplada com a distribuição de panfletos e a exposição de cartazes produzidos pelas crianças pequenas e professores dos centros de educação infantil ou creches sobre os assuntos discutidos.

Um dos grupos que representou o ensino fundamental I sorteou a violência familiar como tema e formulou a ação “Dia D da família na escola” que contemplou atividades pensadas para receber essa instituição no ambiente escolar. Inicialmente seria servido um lanche para o acolhimento. Logo após, convidados ministrariam palestras sobre as agressões dentro do ambiente familiar, os efeitos destas e a importância da construção e fortalecimento do vínculo entre pais e filhos. O dia encerraria com atividades lúdicas no formato de gincana sobre a violência familiar, por meio de provas com pontuações. Os professores, núcleo gestor e profissionais da área seriam responsáveis pelas atividades.

O outro grupo de profissionais que trabalham no ensino fundamental I apresentou a ação “Cada vida importa” baseada na proposta para o enfrentamento escolar à violência autoinfligida. As atividades desta ação consistiriam no diagnóstico situacional entre os escolares sobre casos que envolvem esse tema e a partir das informações coletadas. Os professores e núcleo gestor realizariam o planejamento e organização de datas para o desenvolvimento de uma campanha escolar sobre a violência autoinfligida. Seria realizado um fórum com a presença de pais e responsáveis para a discussão deste tema, que teria palestras com profissionais da rede. E também o Dia “D” que consistiria em executar atividades sobre o tema durante o dia inteiro com a participação dos escolares.

A proposta apresentada pelos profissionais do ensino fundamental II foi voltada para a violência psicológica e intitulada “Prevenir transtornos psicológicos no ambiente escolar”. As atividades desta ação seriam compostas pelo acolhimento, escuta qualificada realizados por profissionais do CRAS e Núcleo Ampliado de Saúde da Família (NASF) e, se necessário, encaminhamento das crianças e adolescentes vítimas para outras especialidades como assistentes sociais e psicólogos da rede de apoio.

DISCUSSÃO

Tão desafiador quanto gerar avanços na aprendizagem escolar, é possibilitar dentro da escola a criação e implementação de estratégias para que possam lidar com os diversos tipos de violência infantojuvenil, sejam elas provenientes do ambiente familiar, escolar ou não, tais como: violência sexual, psicológica, familiar, autoinfligida e *bullying*. Embora, seja trabalhoso, não é algo impossível de acontecer, com persistência, diálogo, abertura de espaços, as ações podem ser concretizadas.

Alguns autores corroboram com a proposta de fortalecer a comunicação entre pares, principalmente no que se refere à prevenção e intervenção nos casos de violência no ambiente escolar. Assim é imprescindível intervir de forma ativa e não apenas reativa, melhorando o diálogo entre corpo docente, corpo discente, pais e comunidade, além de fortalecer a relação professor-aluno (BELEZA, 2011), uma vez que, pelo diálogo, os seres humanos podem se reconstituir permanentemente (SANTOS; RODRIGUES, 2013).

Tognetta *et al.* (2010) propõem a construção de uma escola plenamente fundada no diálogo, sem punições autoritárias, impostas pelo uso da força hierárquica, mas sim, um ambiente em que todos os sujeitos escolares tenham voz e possam contribuir, seja no processo ensino-aprendizagem

ou na solução de problemas. Em concomitante, o presente relato fomentou a utilização da teoria da problematização na perspectiva de identificar situações críticas que envolvessem casos de violência, para que no coletivo, ações fossem sugeridas de modo a priorizar o lugar de voz de cada ator envolvido.

Nesse contexto, o ambiente escolar torna-se um espaço essencial para o desenvolvimento da Cultura de Paz, incluindo-se aí a educação para a solução pacífica dos conflitos (BELEZA, 2011). A necessidade de fomentar a convivência, pela gestão positiva das relações interpessoais e dos conflitos, tornou-se uma prioridade da escola. Esta dimensão social assume-se também como uma questão educativa, pedagógica e organizacional (COSTA, 2010; TOGNETTA, 2019).

No que se refere às ações práticas para o desenvolvimento de estratégias para lidar com a violência infanto-juvenil no ambiente escolar, pode-se citar o exemplo das assembleias envolvendo pais, alunos e docentes, a criação de um grêmio estudantil, o desenvolvimento de campanhas de conscientização ou mesmo a manifestação pública em redes sociais são algumas possibilidades que permitem ao aluno participar ativamente de ações de combate à violência (IAVELBERG, 2012).

Neste relato de experiência é possível identificar que os participantes assimilaram a ideia de completude das ações a partir do momento em que é proposto incorporar toda a escola nos momentos de dinâmica ou discussões a serem inseridas em calendário pedagógico. No tocante as estratégias para lidar com o *bullying*, uma revisão sistemática realizada por Silva *et al.* (2017) concluiu que as intervenções multidimensionais envolvendo toda a escola obtém melhores resultados se comparados com as intervenções que focam em um único aspecto do *bullying*, indicando que intervenções mais abrangentes são mais eficazes.

Somando-se a isto, a eficácia do combate ao *bullying* e demais problemas nas relações entre pares está em organizar na escola redes de apoio em que os próprios alunos sejam formados para ajudar na amenização destas dificuldades (TOGNETTA, 2019). Portanto, para implementar ações e programas de prevenção ao bullying (*anti-bullying*) no ambiente escolar é essencial que haja a colaboração e participação dos pais, docentes, alunos, gestão escolar e a comunidade como foi proposto pelos participantes desta experiência.

As metodologias ativas, como estratégias de interação e discussão lúdica de temas, têm demonstrado sua efetividade ao facilitar a compreensão e a busca por resolução de problemas. Segundo Annunziato (2019), existem diversas ações que podem ser implantadas para lidar com a violência, e promover uma cultura de paz no ambiente escolar, destarte, é necessário um estudo do problema. Dentre as ações cabe possibilitar metodologias ativas em que os alunos possam discutir, experimentem, e tornem-se engajados. Além disso, garantir espaços na agenda escolar para o desenvolvimento de assembleias, rodas de conversas para se discutir os problemas e a utilização da comunicação não violenta, como forma de auxiliar os alunos e docentes a expressar de modo sincero e adequado os sentimentos e necessidades.

Um exemplo de projeto implementado pelo ministério da educação com objetivo de favorecer práticas educativas de enfrentamento à violência e proteção das crianças e adolescentes é o “Escola que protege” que expressa em seu escopo a transição histórica das agressões contra o público infantojuvenil somado a propostas práticas para a reversão destes casos (BRASIL, 2008).

Por fim, ressalta-se que para elaborar mecanismos que sejam eficazes no enfrentamento da violência infanto-juvenil é necessário realizar um diagnóstico situacional dos problemas existentes na escola que diz respeito à violência, possibilitar a abertura de espaços à participação das crianças/adolescentes na gestão escolar, proporcionar a formação de educadores na mediação

de conflitos, viabilizar a realização de educação continuada para docentes no que se refere aos aspectos sobre a Cultura de Paz, além de implantar espaços de diálogo sobre as qualidades das relações e os problemas de convivências em que a comunidade escolar possa dialogar e propor maneiras não violentas de resolvê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os desafios diários que surgem no ambiente escolar, a violência detém especificidades próprias do tema e das situações sensíveis que envolvem. Com isto, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias práticas de enfrentamento baseadas na realidade vivenciada para garantir a efetividade nos resultados. Outro aspecto relevante é a inclusão ativa dos atores que constituem verdadeiramente o ambiente escolar, sejam estes: docentes, discentes, gestão e demais profissionais, além dos familiares que são convidados a estreitar a relação escola-família.

Desta forma, o presente relato descreveu propostas elaboradas por profissionais que diariamente se deparam com dúvidas acerca da abordagem e manejo dos casos de violência envolvendo a escola. A partir das dificuldades citadas e dos questionamentos coletivos foram desenvolvidas as estratégias que apresentam como fatores potenciais: diagnóstico prévio por meio do exercício laboral, vivências anteriores acerca da temática, capacitação quanto à identificação e possíveis meios de resolução dos casos e o contato frequente com as crianças e adolescentes vitimizados.

A formação continuada desenvolvida por meio de oficinas e palestras se mostrou efetiva na promoção do diálogo entre pares, esclarecimento de dúvidas mais recorrentes e problematização de questões sensíveis que se tornam comuns e sem solução no ambiente escolar. O professor é um mediador nos conflitos dentro de sala de aula também a capacidade de elaborar propostas exequíveis, dada a sua experiência no manejo das relações interpessoais entre os alunos em situações corriqueiras no espaço escolar.

Assim, é perceptível que a violência é um tema com inúmeros fatores associados e que demanda abordagens diversas, que dependem do público afetado, das tipologias das agressões e do ambiente onde as intervenções são desenvolvidas. Contudo, vale ressaltar que o presente relato de experiência propôs a construção de propostas de enfrentamento exequíveis e efetivas, baseadas em diagnóstico situacional, com possibilidades das propostas elaboradas pelos participantes serem efetivadas em prol da prevenção e combate da violência em escolas.

Conflito de Interesses

Os autores declaram que não foram omitidas quaisquer ligações a órgãos de financiamento, bem como a instituições comerciais ou políticas. Do mesmo modo, declaram não haver quaisquer conflitos de interesse com o resultado nele apresentado.

Referências

ANNUNCIATO, P. 6 estratégias para promover a paz nas escolas. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17133/6-estrategias-para-promover-a-paznas-escola>. Acesso em: 18 maio 2020.

BELEZA, F. T. Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar. **Revista Participação**, v. 20, p. 52-59, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3660/6/2011_DaniellaOvidioFurtado.pdf
Acesso em: 19 maio 2020.

BRASIL. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes, 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf. Acesso em: 19 maio 2020.

CEZAR, P. K.; ARPINI, D. M.; GOETZ, E. R. Registros de notificação compulsória de violência envolvendo crianças e adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37 n. 2, p. 432-445, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v37n2/1982-3703-pcp-37-2-0432.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

COSTA, E. P. Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In: VASCONCELOS-SOUSA, J. (coord.), **Mediação e criação de consensos**: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia. Coimbra: Mediarcom/Minerva, 2010, p. 155-166.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 11, p. 1163-1178, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a07v11s0.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

DESLANDES, S.; MENDES, C. H. F.; PINTO, L. W. Proposição de um índice do enfrentamento governamental à violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 31, n. 8, p. 1709-1720, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v31n8/0102-311X-csp-31-8-1709.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

GARBIN, C. A. S. *et al.* Conhecimento e percepção dos educadores do ensino infantil sobre violência. **Revista Ciência Plural**, v. 1, n. 2, p. 37-47, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/7614/5656>. Acesso em: 19 maio 2020.

HILDEBRAND, N. A.; CELERI, E. H. R. V.; MORCILLO, A. M.; ZANOLLI, M. L. Resiliência e problemas de saúde mental em crianças e adolescentes vítimas de violência. **Revista de Saúde Pública**, v. 53, p. 17, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/154104>. Acesso em: 19 maio 2020.

HILDEBRAND, N. A.; CELERI, E. H. R. V.; MORCILLO, A. M.; ZANOLLI, M. L. Violência Doméstica e Risco para Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 2, p. 213-221, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v28n2/0102-7972-prc-28-02-00213.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

IAVELBERG, C. Violência na escola. **Gestão Escolar**, 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/317/violenciana-escola>. Acesso em: 18 maio 2020.

LOPES, M. V. O. Sobre estudos de casos e relatos de experiências. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, Fortaleza, v. 13, n. 4, p. 1-2, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. (Temas em Saúde Collection). Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/y9sxc/pdf/minayo-9788575413807.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

OLWEUS, D. School Bullying: Development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, p. 751-780, 2013. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>. Acesso em: 19 maio 2020.

SANTOS, J. M. C. T.; RODRIGUES, P. J. M. O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola. **Práxis Educativa**, v. 8, n. 1, p. 273-294, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272859334_O_diálogo_como_posibilidade_de_mediacao_da_violencia_na_escola. Acesso em: 19 maio 2020.

SILVA, C. G. S. A violência doméstica e sua influência na aprendizagem: um estudo exploratório no centro de integração familiar (ceifar). **Revista Tarrafa**, p. 96-106. Disponível em: <http://www.uneb.br/tarrafa/files/2012/10/a-viol%c3%aancia-dom%c3%a9stica-e-sua-influ%c3%aancia-na-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

SILVA, J. L. *et al.* Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antibullying em escolas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.22, n. 7, p. 2329-2340, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v22n7/1413-8123-csc-22-07-2329.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

TOGNETTA, L. R. P. Bullying e violência na escola: implantação de Equipes de Ajuda traz bons resultados. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18112/bullying-e-violencia-na-escolaimplantacao-de-equipes-de-ajuda-traz-bons-resultados>. Acesso em: 31 jul. 2019.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la. **Mercado de Letras**, v. 1, 2010.

UNESCO. **Behind the numbers: Ending school violence and bullying**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019. Disponível em: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/366483eng.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

WHO. World Health Organization. **Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence**. France, 2006. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43499/9241594365_eng.pdf;jsessionid=03D6AD59126D1948B0E80776FB5049A3?sequence=1. Acesso em: 19 maio 2020.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A IMPLANTAÇÃO DE METODOLOGIAS INOVADORAS NAS ESCOLAS

POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT: THE CONSTRUCTION OF DEMOCRATIC MANAGEMENT FOR THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE METHODOLOGIES IN SCHOOLS

Islane Silva de Sousa

Graduada em Letras-Português e Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo - IESM (Timon-MA). Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA/Caxias. Pós-graduanda em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Maurício de Nassau- UNINASSAU.
E-mail: islane-sousa@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo teve como norte a refletir a ainda presente ideia de que nas instituições escolares, a administração, a tomada de decisões e as estratégias de melhorias para o ensino, tornam-se unicamente função do gestor, havendo uma necessidade de medidas para mudar essa realidade e como entender as ações necessárias para a melhoria do desempenho das atividades escolares. Nesse contexto, encaixa-se a elaboração de um documento, onde são colocadas as ações e medidas educativas, decididas de forma conjunta: O Projeto Político Pedagógico- PPP. Nessa perspectiva, o estudo abordou a importância do projeto no âmbito escolar, avaliando a visão de inovação nos métodos de ensino que as escolas precisam ter diante do processo de aprendizagem, onde buscam-se caminhos e melhorias para as mudanças que diariamente vão surgindo. Dessa forma, fazendo-se necessário um apanhado de dados, uma observação de suas limitações e possibilidades de solução, bem como uma reestruturação de suas ações pedagógicas e parâmetros, para que dessa forma, a educação seja voltada para o futuro, transformação social e cultural de forma inclusiva e democrática. Por meio do PPP, a escola mobiliza forças para

mudanças qualitativas, ações que, só se realizam por meio da conscientização e participação. Assim, para melhor explanação, na metodologia deste estudo, objetivou-se obter o necessário para a realização de uma pesquisa qualitativa, com abordagem exploratória, ancorada nos conceitos de autores que defendem a proposta de renovação do ensino. Logo, objetiva-se que este estudo tenha importância significativa para a obtenção de uma melhor perspectiva sobre a relação teoria e prática do PPP e reconstrução dos métodos de ensino.

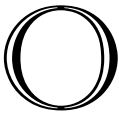
Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Democracia. Inovação.

ABSTRACT

This article was guided by the still present idea that in school institutions, administration, decision-making and improvement strategies for teaching become the sole function of the manager, there is a need for measures to change this reality and how to understand the actions necessary to improve the performance of school activities. In this context, the elaboration of a document, where the educational actions and measures, decided jointly, are placed: The Pedagogical Political Project - PPP. From this perspective, the study addressed the importance of the project in the school setting, evaluating the vision of innovation in teaching methods that schools need to have in face of the learning process, where paths and improvements are sought for the changes that are emerging on a daily basis. In this way, it is necessary to gather data, observe their limitations and possibilities for solutions, as well as restructure their pedagogical actions and parameters, so that education is focused on the future, social and cultural transformation in an inclusive and democratic way. Through the PPP, the school mobilizes forces for qualitative changes, actions that are only achieved through awareness and participation. Thus, for better explanation, the methodology of this study aimed to obtain what was necessary for qualitative research, with an exploratory approach, anchored in the concepts of authors who defend the proposal of educational renewal. Therefore, it is intended that this study has significant importance to obtain a better perspective on the theoretical and practical relationship of the PPP and reconstruction of teaching methods.

Keywords: Pedagogical Political Project. Democracy. Innovation.

INTRODUÇÃO

 Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado de forma coletiva vem sendo cada vez mais discutido no contexto escolar, visando buscar melhorias na educação no processo de ensino aprendizagem. O presente trabalho busca realizar um estudo sobre a importância do PPP no ambiente educacional, bem como sua elaboração e organização por meio de medidas democráticas, objetivando implantar o uso de metodologias inovadoras nas instituições escolares, que promovam uma aprendizagem significativa, estas sendo ativas e colaborativas e onde o aluno possa construir e reconstruir o saber, seja por meio de jogos, recursos digitais ou grupos de discussão. Assim, o professor será mediador e conduzirá o aluno a novas habilidades e competências. Para Moran (2017) metodologias ativas são práticas pedagógicas baseadas na interatividade e reflexão crítica, que tem como base a participação e ação dos alunos em todo o percurso de ensino e aprendizagem nos mais diversos contextos.

Posto isto, e tendo em vista o papel da escola e o comprometimento com a educação de seus alunos, bem como sua função na sociedade na qual está inserida, faz-se necessária uma reflexão sobre como será sua atuação, para que seja por meio de democratização e de acordo

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A IMPLANTAÇÃO DE METODOLOGIAS INOVADORAS NAS ESCOLAS

com as necessidades da equipe como um todo. Dessa forma, toma-se consciência de que para existir democracia é imprescindível que haja uma participação ativa da comunidade, dos pais, professores e alunos juntamente com a gestão. É com esse engajamento que serão avaliadas as dificuldades que a escola possui, como também as medidas que serão tomadas para resolução destas.

Propõe-se assim, estudar a importância da elaboração de um Projeto Político Pedagógico na escola, tendo em vista as barreiras encontradas para sua elaboração em conjunto, a adaptação de uma democracia para tomada de decisões, e por vezes a resistência diante das mudanças nos métodos de ensino. Ressaltando também os benefícios que as propostas de metodologias ativas vindas através do PPP podem proporcionar no processo de ensino e aprendizagem, por meio do trabalho coletivo.

Para levantar os questionamentos abordados no estudo, as ideias foram fundamentadas em pressupostos de estudiosos que apresentam definições de forma significativa na apresentação dos conceitos. Dentre os principais autores, têm-se Freinet (2010), Severino (2007), Libâneo (2001), Saviani (1983), Veiga (2003), Gadotti (2000), Sacristan (2001), Vasconcelos (2009) e Morin (2008), entre outros. Logo o trabalho foi estruturado por pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, favorecendo assim uma autonomia na análise da proposta.

Visando melhor compreensão do valor do Projeto Político Pedagógico dentro da escola em busca da construção da sua identidade como instituição inovadora, iniciaremos a estrutura deste trabalho com um estudo qualitativo, conceituando o que é o Projeto Político Pedagógico e seus pilares educativos, em seguida abordaremos de forma contextualizada a gestão democrática, bem como as dificuldades de um trabalho coletivo, por fim uma exploração do ambiente escolar e como o uso de metodologias inovadoras produz benefícios ao crescimento dos alunos, ressaltando que tais propostas devem ser avaliadas e pautadas desde o desenvolvimento do PPP e no decorrer das práticas adaptar-se.

A princípio, o Projeto Político Pedagógico (PPP) pode ser visto apenas como um documento exigido pela burocracia, tendo em vista que é exigido às instituições escolares segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no entanto, é viável ampliar a visão e perceber o PPP como uma ferramenta imprescindível tanto para o planejamento das ações quanto para a avaliação da identidade da escola, e que determinará por onde a mesma terá que seguir para melhorar a qualidade do ensino. Tal documento vem a contemplar os mais diversos aspectos, tais como metodologias, objetivos e avaliações adotadas dentro de uma instituição, tendo esta como base a sociedade e princípios educativos a quais está inserida, visando o desenvolvimento integral dos alunos.

Para compreender o PPP, Segundo Veiga (1998), temos que ter ciência do que sugere seus termos, assim temos um “Projeto” por reunir ações futuras a serem realizadas e seus respectivos objetivos, “Político” por agir com uma função social formando indivíduos prontos para atuar na sociedade, e por fim “Pedagógico” por unir métodos educacionais para realizar as propostas apresentadas que irão viabilizar o ensino e o aprendizado dos alunos.

Saviani (1983) aborda que a dimensão política, se cumpre na medida em que ela se realiza especificamente enquanto prática pedagógica. O autor demonstra que em uma sociedade, hoje, cada vez mais inclusiva, a educação é mediadora e base para atender as necessidades sociais, sendo isto, um ato político. Tal ação de inclusão, pode ser concretizado relacionando o PPP e as

necessidade da escola e da comunidade, revelando a real intenção que é a formação de pessoas críticas, criativas e participativas.

Veiga (2003), por sua vez, no tocante ao PPP, destaca que este possui dimensões: Uma primeira com ação regulatória que se liga a intenção conservadora, e outra com ação emancipadora, tendo como pauta o surgimento da inovação, buscando maior comunicação entre o conhecimento cultural no contexto histórico e social dos envolvidos. Ou seja, uma ação que leva em pauta as questões burocráticas e tradicionais, seguida de outra que se liga a democracia e busca por novos padrões de ensino.

A elaboração do PPP guiará para que a gestão, professores, pais, alunos e comunidade possam mudar a realidade e melhorar o processo de ensino- aprendizagem. Segundo Libâneo (2001, p.125), o projeto pedagógico “[...] deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola”. Sua elaboração requer a participação de todos na comunidade escolar, para que de forma coletiva, determine o que a escola é e o que pretende ser, bem como as práticas usadas para alcançar metas.

O PPP, em seu contexto deve apresentar um currículo do que será ensinado, a metodologia adotada, métodos de ensino e avaliação, deve também apresentar o posicionamento da equipe diante da proposta apresentada e como irão desenvolver os trabalhos, e como base apresentará também como a gestão irá viabilizar o desenvolvimento do plano de ação. Nesse viés, o documento norteará o caminho para que a escola atinja suas metas de forma potencial e adequada à comunidade a qual faz parte, adaptando-se de forma que atenda às necessidades de acordo com sua execução. Vasconcelos (2001, p. 169) ressalta esse processo de reconstrução e revisão de metas baseado nas experiências:

O Projeto Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

Portanto, tem-se reunido teorias e metodologias que trarão mudanças no âmbito escolar, bem como irão promover a integração da instituição, mas, para isso há a necessidade da participação de toda a comunidade escolar, somente assim poderá refletir a realidade em que vive e orientar as ações futuras.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

No trabalho docente é importante saber trabalhar coletivamente, ser proativo e gostar de novos caminhos, resolvendo conflitos, comunicando-se e promovendo aprendizado de forma ativa. Tal percurso, deve ser traçado desde a elaboração do PPP da instituição, neste documento elaborado de forma coletiva, é que irá refletir à escola e sua identidade. Concernente a isto, Veiga (2010) afirma que o PPP é consolidado por um processo de ação- reflexão, exigindo o esforço e vontade de forma conjunta da equipe escolar.

Dentro do PPP e em sua construção, deve-se objetivar a implementação do conceito de democracia, onde é fundamental a participação e diálogo de toda a comunidade para direcionar duas ações. Sacristan (2001, p. 25) propõe que:

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A IMPLANTAÇÃO DE METODOLOGIAS INOVADORAS NAS ESCOLAS

[...] o diálogo como procedimento, a capacidade de tomar iniciativas e ir em busca de soluções é desigual quando os participantes potenciais são separados por uma forte assimetria quanto ao seu grau de disponibilidade de informações sobre os problemas, quanto à sua capacidade de saber formulá-los e quanto às orientações para sua solução.

Nesse contexto fica claro que só há democracia e inclusão se todos exercerem seus direitos e passam agir com autonomia. Gadotti (2000, p. 36) completa ao dizer que “[...] a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola, é, portanto, uma exigência do seu Projeto Político-Pedagógico”. Nesse viés, elaborar, agir de acordo com o PPP e promover autonomia pedagógica, é também incentivar o trabalho e participação dando voz aos envolvidos.

Diante das vantagens de seguir um plano político pedagógico e agir de forma coletiva, há também diversas dificuldades e limitações, por vezes é comum a escola se deparar com membros da comunidade escolar e até mesmo professores indispostos a contribuir abertamente e em desalento, devido a crença de que os planos de ação podem não funcionar na prática ou que haverá resistência nas atividades. Diante disso, a escola precisara manter uma rede de informações da forma mais clara possível, e uma distribuição de trabalho bem elaborada, de forma que sempre possa está promovendo capacitações e melhorias no construir de cada tarefa. Desenvolvendo assim, pensamento ativo e crítico, autonomia e incentivando a cooperação de todos.

Proporcionar essa quebra de padrão, promover novas abordagens para equipe para depois juntos elaborarem planos de ação para o ensino, requer muito esforço, há uma grande quantidade de docentes, de aluno, gestões e membros da comunidade e conselhos adaptados ao modelo tradicional, e assim precisarão tomar medidas que baseadas em probabilidades de funcionar. E essa posição de que por vezes precisará ser readaptada de acordo com as circunstâncias acaba por causar incertezas, no entanto a democratização tem como função alinhar essas ideias e propor a resolução desses desafios. Morin (2008, p. 35) explicita que:

[...] a inovação deve beneficiar-se, no seu estado inicial, de medidas de exceção que protejam sua autonomia. Supondo que não se pode provar a priori a justeza das iniciativas que comportam probabilidades, porque, por isso mesmo, comportam riscos, há que correr o risco/probabilidade de confiar a responsabilidade a um pequeníssimo grupo de pessoas que, embora com opiniões diferentes, tenham todas a mesma paixão pela nova intenção.

Mantendo essa visão, é preciso que em uma gestão democrática, o projeto seja elaborado por todos e para todos, gestores, professores, funcionários, alunos e família, de forma que contemple a missão proposta pela escola com a comunidade, organizando e se reorganizando de maneira dialógica envolvendo todos que constituem o ambiente educacional.

Pode-se assim, por meios de diálogos e entendimentos, elaborar propostas de currículo que venham a produzir conhecimentos ativamente ao serem postos em pratica e recriando ideais como os objetivos pretendidos, que novas experiências serão proporcionadas, bem como organizar e lidar com a possibilidades de falhas no processo.

PPP: DEMOCRATIZAR PARA INOVAR

Hodiernamente, as mudanças ocorrem em uma grande velocidade, e sistema de educação não fica distante desse processo, havendo a necessidade de alterações no modelo tradicional, métodos que vão além do ensino básico da sala de aula e o repasse de conteúdo a serem absorvidos. Os alunos precisam agir de forma ativa a coletiva, onde sejam autores do saber, por essa razão, torna-se um desafio o desenvolvimento de novos métodos e aplica-los. Pensando em aprender de forma pratica, faz-se lembrar o pensador Confúcio 500 a.C, citado por Barbosa e Moura (2013, p.10) que escreveu “[...] o que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”, assim deve ser o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo praticas, novos objetivos, diferentes avaliações e interações, é inovar e renovar.

Trazendo essa realidade como proposta do PPP, Legrand (2010, p.28), com base nos estudos de Célestin Freinet, cita que “A renovação do ensino, indispensável para a libertação do homem, não se dá mediante discursos e textos, mas com práticas e meios técnicos que, de algum modo, tornem real essa libertação”, deixando claro que o para aprender precisa- se de estímulos e práticas, é o aprender fazendo, o ensino que vai além das teorias e textos, provendo uma busca por novas ideias e desenvolvimento de habilidades.

Nessa mesma linha de raciocínio Severino (2007, p.26) ressalta que “o conhecimento deve- se dá mediante a construção dos objetos a se conhecer e não pela representação desses objetos [...] só se conhece construindo o saber”. Enfatizando assim a ideia de que o processo de conhecimento precisa de construção e essa construção na escola é uma proposta necessária do PPP. Nesse sentido, métodos inovadores, por menores que sejam, permitirão surgir os mais diversos saberes, experiências, teorias, troca de culturas de forma homogênea, produzindo uma nova configuração para a sala de aula e para o trabalho docente.

O PPP tem como um dos seus objetivos, educar conscientizando sobre a necessidade dessas inovações, para que sejam implantadas de forma gradativa e torna-se parte da rotina, articulando o fazer pedagógico com o social. Nessa perspectiva, as relações serão significativas, atribuindo o conceito de inovar aos interesses coletivos, promovendo a participação democrática proposta. Fará com que as instituições escolares repensem e organizem suas práticas na busca de melhorias, reconstruindo e firmando a sua identidade, bem como de toda a equipe. Logo essa renovação permite emancipação, dimensão do PPP que precisará estar alinhado às propostas pautadas na democracia e redefinindo métodos tradicionais.

Nessa ótica, enfatiza-se que mesmo com métodos dinâmicos, o crescimento crítico e de forma autônoma, ocorre de forma única em cada indivíduo, porem faz-se necessário que os objetivos sejam coletivos. Na visão de Imbernòn (2011, p.23) “[...] a inovação perde uma boa porcentagem de incidência e de melhoria coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal”. O professor ou a instituição não devem fazer que a experiência se torne individual, e nem fazer uso de recursos por conveniências, todos irão participar e crescer.

Vale destacar que nesse universo de mudanças no sistema de ensino e implantação de novas metodologias, é comum associação do conceito de inovação ou métodos ativos à tecnologia. Porém, apesar dos recursos tecnológicos terem se tornado um grande aliado nas escolas, aos professores e na vida dos alunos imersos no conhecimento virtual é válido que todo e qualquer método que se caracterize como diferente e traga um novo significado ao aprendizado ou apenas aprimore o que já vem sendo feito em salas de aulas a fim de trazer melhorias se caracteriza como

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A IMPLANTAÇÃO DE METODOLOGIAS INOVADORAS NAS ESCOLAS

inovação, afinal, a novidade só produzirá sentido significativo se estiver em interação com os métodos já usados diariamente.

Diante desse cenário, é comum o encontro de dificuldade e resistência as mudanças, fazer uma readaptação da didática, processo que para muitos é tão difícil quanto o uso de novas tecnologias. O que não exige começar do zero, e sim um acréscimo de novos saberes e flexibilidade. Nas palavras de Mota (2011, p.91):

Ensinar não ficou mais simples, transformou-se em mais complexo, como a vida e o mundo do trabalho que nos cerca. Enfim, assentado que nós sabíamos fazer antes, é preciso ousar em direção a uma educação flexível e inovadora, compatível com nosso tempo.

Nesse viés, fazer uso da tecnologia, bem como uso de livros e ambientes externos a sala de aula- de forma não tradicional -alinhando os conteúdos com a pratica nas atividades, além de ser uma pratica das propostas pedagógicas inovadoras ao tratar de aprender fazendo, mobiliza materiais que grande parte dos alunos têm em mãos. Concernente à relação teoria-pratica, Veiga (2010, p. 56) enfatiza que “não há primazia entre uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação a outra, há dinamicidade”, assim sendo uma abertura a novos conhecimentos, incorporando à pesquisa e explorando novos ambientes para ao aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da importância da elaboração do PPP, pautado em uma gestão democrática e com objetivos centrados na renovação do ensino por meio de metodologias inovadoras, é visto que a escola precisa romper o tradicionalismo de usar métodos didáticos e avaliativos padronizados. Precisa-se reconhecer que a produção do conhecimento vai além de simples competências, inclui também o contexto histórico, cultural e social dos alunos. Conhecimentos estes que são obtidos por vivencias, daí a importância a participação familiar e da comunidade.

Logo, não há um cálculo ou formula que determine como será essa transição e adaptação, considerando que até os alunos tornaram-se habituados à transferência de conteúdo. Esta, acaba por se tornar umas das maiores barreiras para o trabalho docente, o professor em suas atribuições como mediador, terá que incentivar seus alunos a serem ativos e autores do conhecimento. Desse modo, percebe-se também a necessidade da valorização do professor e da constante qualificação, fazendo com que a formação continuada faça parte de sua trajetória, bem como o fornecimento de materiais e espaços para que tornem suas aulas mais ricas, tornando-o um profissional mais preparado para as exigências dessa nova era de ensino, desenvolvendo competências e superando expectativas no crescimento. Nessa perspectiva, inovar os métodos educativos, implica que sejam também renovados os conhecimentos dos docentes, estimulando o desenvolvimento e crescimento destes para que em sala de aulas os alunos possam ter no professor um espelho.

Para Morin (2008, p. 35), “[...] são precisos estímulos não só do alto da instituição (das instâncias superiores ou centrais), mas também do cerno da instituição, dos próprios investigadores”. Reafirmando a importância dessa motivação da equipe como um todo, um conjunto que precisa crescer de maneira mútua. O mesmo autor, Morin (2008, p. 10) completa com a ideia de que nesse constante desenvolvimento, precisa-se também de mudança de pensamento, revolucionar a estrutura e causar a mudança interna de todos os que colaboram para as melhorias.

O estudo propôs-se a revelar as infinitas possibilidades que surgem quando a escola abre espaço para colaboração democrática dos seus membros e por meio do trabalho coletivo implanta novos métodos na intenção de romper paradigmas tradicionais de ensino e avaliação dos alunos, transformando o processo de aprendizagem um trabalho autônomo, ativo e crítico, onde os alunos são capazes de construir, produzir e compartilhar saberes.

Com base nisto, foi possível perceber que a cada dia, tanto a gestão e professores, quanto os alunos precisam estar abertos a aprender e reaprender, sendo necessário estar em constante formação e realizando a difícil tarefa que é romper paradigmas e criar um novo espaço onde o aluno será autor e a equipe pedagógica mediadora. Conclui-se também que a pesquisa contribuiu de forma relevante para a compreensão sobre inovação e democracia propostas em um PPP elaborado coletivamente, abrindo espaços para a reafirmação da identidade escolar e autoavaliação docente e discente.

Referências

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349/333>. Acesso em: 01 abr. 2020.

GADOTTI, M. O Projeto Político-Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 35-39.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed., Tradução: S.C. Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Tradução e organização: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MORAN, J. M. Como transformar nossas escolas. In: Carvalho, M. (org.). **Educação 3.0: Novas perspectivas para o Ensino**. Porto Alegre, Sinepe/RS/ Unisinos, 2017. p. 63-97.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

MOTA, R. O papel da inovação na sociedade e na educação. In: COLOMBO, Sonia S.; RODRIGUES, Gabriel M. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.81-96.

SACRISTAN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. Para além da curvatura da vara. **Revista Ande**, n. 3, São Paulo, 1983.

**PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA
PARA A IMPLANTAÇÃO DE METODOLOGIAS INOVADORAS NAS ESCOLAS**

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo. Cortez, 2007

VASCOCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico – Do Projeto político pedagógico ao cotidiano na sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 2. ed., Campinas, SP: Papirus, 1998. p.11-35

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, Campinas, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 abr. 2020.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. Maria Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010.

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTEs

TEACHING WORK IN THE BASIC EDUCATION CONTEXT: BEGINNING TEACHER'S NARRATIVES

Tiago Pereira Gomes

Professor Assistente-Dedicação Exclusiva, na área de Educação do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET da Universidade Federal do Amazonas-UFAM.
E-mail: ti-pg@hotmail.com

RESUMO

O trabalho docente no campo educativo tem realçado discussões pertinentes sobre os professores iniciantes que adentram as escolas para contribuir no processo formativo de crianças e jovens da Educação Básica. Estes deparam-se com desafios da docência relacionados à aplicabilidade dos conceitos teóricos na prática. Esta pesquisa objetiva discutir os desafios do trabalho de professores iniciantes no contexto da Educação Básica, considerando a importância das experiências formativas para o seu desenvolvimento profissional. Parte-se do pressuposto de que os momentos dialógicos estabelecidos nos espaços de formação inicial e continuada colaboram para o saber fazer de professores no início de carreira. Este estudo está apoiado nas discussões de André (2012), Garcia (1995), Nóvoa (1995;1999), Papi; Martins (2010), Tardif e Lessard (2014), entre outros. A metodologia da pesquisa utilizada neste estudo é a narrativa, considerando as histórias de vida pessoal e profissional de dois professores iniciantes de duas cidades do interior do estado do Piauí, os quais participaram de uma entrevista narrativa. Os dados evidenciaram que a formação inicial de professores contribui para o desenvolvimento profissional na escola, e que os diálogos com professores experientes possibilitam a construção de saberes, favorecendo uma prática pedagógica reflexiva e atenta às singularidades dos alunos. Elucidaram, ainda, que os desafios que esses professores enfrentam estão implicados no acompanhamento da rotina escolar, desde o planejamento a ações didáticas pedagógicas exigidas pelo sistema de ensino.

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTEs

Palavras-chave: Formação Inicial e Continuada. Professores Iniciantes. Trabalho Docente. Teoria. Prática.

ABSTRACT

The teaching work in the educational field has highlighted pertinent discussions about beginning teachers. Those professionals came to schools aiming to contribute to the training process of children and young people in Basic Education, and they are faced with teaching challenges and the applicability of theoretical concepts in practice. The objective of this work is to discuss the challenges of the teaching practice of beginning teachers in basic education context, considering the importance of formative experiences for their professional development. And in the other hands the work assumes that the dialog moments established in the initial and continuing teachers training process collaborate to the teaching know-how of beginning teachers and how they will build their careers. The theoretical background of this study is André (2012), Garcia (1995), Nóvoa (1995; 1999), Papi; Martins (2010), Tardif and Lessard (2014) among others discussions. The method applied in this work was narrative research methodology, taking consideration the personal and professional life stories of two beginning teachers from two Piauí state cities. The teachers was interviewed and the collected material was used to support the discussions. The data showed that initial teachers training process contributes to professional development at school, and that dialog with more experienced teachers can improve the construction of knowledge favoring a reflective teaching practice that attents to the students uniqueness. Still clarifies that the challenges they face are related monitoring school routine and planning didactic pedagogical actions that are required by the educational system.

Keywords: Initial and Continuing Training. Beginning Teachers. Teaching Work. Theory. Practice.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a formação de professores na Educação Básica têm se destacado, inicialmente, pela compreensão dos marcos históricos desse processo no cenário brasileiro, destacando-se os estudos de Gadotti (1999), Gatti e Barreto (2009), Savianni (2007), Severino (2001) e outros pesquisadores que realçam esses marcos como relevantes para a interpretação e análise da atual situação da educação no país.

Nesta pesquisa, consideram-se os pressupostos históricos a partir da segunda metade do século XX, momento em que ocorre a primeira manifestação de preocupação com o processo formativo docente para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (GATTI, 2010), quando predominava um modelo pedagógico didático centrado no conteúdo e na forma direcionada ao ensino tradicional. A legislação orientadora da formação de professores no Brasil foi desencadeada a partir de 1960, que, conforme Gatti e Barreto (2009), favoreceu o estabelecimento do ensino nacional.

A existência das leis n.º 4.024/61, n.º 5.540/68, n.º 5.692/71, n.º 7.044/82 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais n.º 9.394/96 (LDBN) (BRASIL, 1996) permitiram a organização e estruturação da formação de professores, mediada por propostas e reflexões decorrentes da trajetória formativa desses profissionais, de modo a atender as necessidades da prática pedagógica no contexto escolar, favorecendo o domínio teórico e prático reflexivo diante da realidade em que se apresentam os protagonistas desse trabalho docente.

Outro aspecto que merece destaque é a exigência da formação superior do docente para atuar na educação básica, que, de acordo com a LDBN, o profissional deve ter formação em curso

superior de licenciatura em universidades, institutos superiores de educação e/ou faculdades privadas, desde que tenha credenciamento no Ministério de Educação e Cultura (MEC) e seja autorizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores, formuladas em 2002, trouxeram avanços significativos quando se trata da relevância das competências pessoais, sociais e profissionais que envolvem o trabalho docente na Educação Básica e, principalmente, do campo da pesquisa, da práxis educativa e da construção do conhecimento em uma visão sócio-histórica.

Esse documento corrobora as aprendizagens que devem ser imbricadas na ação-reflexão-ação como estratégias resolutivas de problemas, contribuindo na formação de professores iniciantes, bem como, na dinamicidade entre o saber e o fazer docente, por intermédio das práticas curriculares e estágios supervisionados, autonomia docente, flexibilidade do ensino, aprendizagem, interação, comunicação e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, pautados nos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.

Nessa direção, os estudos de Nóvoa (1995, p. 25) esclarecem que a formação pessoal e profissional docente deve “[...] estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto) formação participada”. Dessa forma, pensar a formação de professores é perceber que estes têm um espaço-lugar histórico social e cultural, que se desenvolve no processo da construção de sua história de vida pessoal e profissional. Implica no pensamento reflexivo, crítico e autônomo subjacentes a uma prática libertadora e emancipatória, ou seja, “[...] um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Este estudo parte da necessidade de aprofundar discussões sobre o trabalho docente no contexto da Educação Básica, considerando as narrativas de professores iniciantes, mediadas pelas experiências formativas que obtiveram durante a trajetória professoral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma rede municipal do estado do Piauí. Esta pesquisa objetiva, portanto, discutir os desafios do trabalho de professores iniciantes no contexto da Educação Básica, considerando a importância das experiências formativas para o seu desenvolvimento profissional. A tessitura discursiva que abarca estes escritos inicia-se com os registros introdutórios apresentando uma contextualização sobre a formação de professores, fundamentada nos aspectos legais e no objetivo do estudo. Este trabalho apresenta, inicialmente, realces sobre o trabalho docente na Educação Básica; em seguida, é apresentada a metodologia da pesquisa, as narrativas de professores iniciantes e os registros finais.

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A IDENTIDADE DO SER PROFESSOR

O contexto social brasileiro tem apresentado mudanças profundas nas relações do trabalho e na materialidade deste, no cenário educacional, em virtude das desigualdades socioculturais e das necessidades de reconhecer o ensino, a pesquisa e a extensão como fatores preponderantes para o desenvolvimento do trabalho docente, estimulados pela revolução industrial e tecnológica dos séculos XVIII e XIX.

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE

As influências dessa revolução industrial e tecnológica desencadearam o modelo de sociedade à medida que privilegiava a racionalidade técnica como foco do manuseio de máquinas e outras técnicas específicas de produção. Lalive-d'Épinay (1998, p. 58), descreve em seus registros autorais que “[...] o ser humano é definido ontologicamente como um ser do dever; o trabalho-subentendido o trabalho produtor de bens materiais, é o primeiro dos deveres, o meio por excelência de cumprimento de outros deveres [...]”. Esse argumento remete à compreensão do trabalho como fator essencial da vida humana que reconhece o indivíduo a partir do que produz em sociedade, aspecto característico do capitalismo dominante.

Assim, o trabalho deve ser entendido na materialidade da produção industrial das atividades humanas, ressaltando as relações de poder entre a classe dominante e a operária, aspectos estes que determinaram a importância das pessoas no processo de produção. Tardif e Lessard (2015, p.17), afirmam claramente que o “[...] ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção [...]”. A direção desse posicionamento permite refletir que o trabalho tem intencionalidades diversas e este está imbricado no contexto sociocultural do trabalhador, mediado por necessidades impostas pela sociedade que exige o retorno da produção operária.

O trabalho docente, nessa perspectiva, “[...] se constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2015, p. 17). Essa tese defendida pelos autores apoia-se em constatações considerando as categorias dos trabalhadores produtores de bens materiais, da sociedade dos serviços e as atividades trabalhistas constituídas de “profissões e profissões”, como também as transformações em curso.

A compreensão acerca do trabalho docente se dá por todas as ações educativas desenvolvidas pelos professores, nas diferentes situações existentes na escola e nos processos formativos em que o professor iniciante é orientado na elaboração do planejamento, das atividades que serão desenvolvidas e, principalmente, no desenvolvimento dos conteúdos no decorrer do exercício profissional, como nas aprendizagens obtidas no decorrer da formação inicial, trazendo consigo valores, crenças e sentimentos de mudanças sociais e educativas.

Nessa trajetória formativa, as aprendizagens docentes tornam-se fatores preponderantes para a constituição do ser professor que não pode ser compreendida somente como uma relação individualista e de satisfação do ego, pelo contrário, deve ser concebida no espaço e tempo dialógico contínuo das interações socioeducativas com professores experientes que trazem consigo práticas pedagógicas vivenciadas ao longo de sua carreira docente, com sentidos e significados traduzidos no ensinar e aprender em diferentes contextos socioculturais em que atuam.

Os registros de Nóvoa (1995, p. 25) colaboram nessa discussão, ao definir que “[...] a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.” O saber fazer se constitui como uma das competências docentes que são estabelecidas pela reflexão da prática, favorecendo a resignificação de conceitos teóricos e sua aplicabilidade no contexto escolar.

A vida profissional, desse modo, é subjacente à vida pessoal do professor, colaborando na formação da identidade docente, à medida que as práticas pedagógicas dos professores iniciantes são rememoradas quando este estava no papel de aluno, e, conseqüentemente, são utilizadas e/ou reproduzidas, em seus espaços educativos, “[...] provenientes de vários contextos e circunstâncias entrelaçados às diversas experiências e interações vividas pelos sujeitos nas suas histórias pessoais e profissionais que se prolonga por toda a vida profissional” (MONTEIRO, 2003, p. 239).

Nessa direção, merecem destaque as realidades educativas que divergem no espaço-tempo em que se localizam, determinando o trabalho docente com práticas pedagógicas que atendam às suas particularidades. Nesse aspecto, as reflexões acerca dos significados da ação profissional docente implicam na interpretação dos fatos sociais e nas intenções educativas que atendam as singularidades existentes.

Os estudos de Monteiro (2003, p. 239) são enfáticos nessa tessitura dialógica, quando este diz “[...] ser necessário compreender os diferentes contextos e a natureza em que ocorrem os processos de aprendizagem da docência, considerando os conhecimentos dos sujeitos como elementos de uma prática individual e coletiva”. O exercício da docência na constituição do ser professor se faz nas relações coletivas que são construídas ao longo do processo da formação inicial e do trabalho docente formalizado no contexto da escola, possibilitando a reflexão da ação mediada pelo fazer de outros professores.

Dessa maneira, realçar o trabalho docente no contexto da ação de professores iniciantes é pensar nos elementos didáticos pedagógicos que auxiliarão no seu fazer docente, tais como os diálogos com professores experientes nos planejamentos coletivos, oportunidade em que os saberes e fazeres são socializados e ampliados na construção de novas práticas pedagógicas, como também a produção de recursos didáticos para o desenvolvimento das estratégias metodológicas de ensino.

Outros fatores se destacam no início da ação de professores iniciantes, como o acompanhamento da rotina escolar, organização didático-pedagógica, preenchimento de fichas de avaliação, diário escolar, entre outros documentos exigidos pelos sistemas de educação, e principalmente o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem e relação familiar com os pais de crianças e jovens, ressaltando a importância também de “[...] alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (GARCIA, 1995, p. 55).

Ao citar a gestão escolar no gerenciamento das questões pedagógicas, pretende-se refletir sobre a forma como recebem os professores iniciantes e os diálogos que os orientam para o seu fazer docente, que, na maioria das vezes, é realizado de maneira rápida, sem interações educativas e práticas, com ausência da participação coletiva, dando ênfase apenas às questões burocráticas da escola.

Sobre isso Tardif e Lessard (2015, p. 26) em seus estudos, fez uma comparação entre a profissionalização do ensino e o trabalho docente na Europa e América do Norte e ressaltou que os professores “[...] se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição da sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersa [...]”. A realidade explicitada pelos autores não acontece de maneira diferente nos países da América do Sul, como o Brasil. A falta de valorização do trabalho docente tem sido amplamente discutida no contexto da formação de professores, interferindo significativamente no percurso formativo de docentes em início de carreira; além da diminuição do número de indivíduos que pretendem seguir o magistério como carreira profissional.

A ordem como necessidade constante de ação prática do professor torna-se o objeto do trabalho, o qual o aluno, definido como cliente, recebe o produto produzido pelo trabalho que é o ensino e aprendizagem. O controle desse processo é estabelecido pelas avaliações que determinam a aprovação ou retenção dos alunos, fato este que reflete na docência como trabalho “[...] cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas

capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação de professores” (TARDIF; LESSARD, 2015, p. 35).

Os registros dos autores permitem enfatizar que o trabalho e a docência estão imbricados nas relações interativas entre o saber-fazer dos professores e a aceitação dos alunos e comunidade escolar das metodologias e estratégias de ensino, pautadas por determinações específicas provenientes dos sistemas de ensino e do processo formativo. O exercício profissional docente é realizado com pessoas que estão em sua fase de desenvolvimento psíquico, emocional, cognitivo, social e cultural, requerendo profissionais qualificados e preparados, aspecto de compreensão da docência como prática social, emancipatória e analisada como qualquer outro trabalho humano dando sentidos e significados a ação que exercem.

Tratando-se de identidade, recorremos aos escritos de Ciampa (1987), que define a identidade como um processo de metamorfose, que está em constante mudança, e esta é resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Ela é dinâmica, movimentada pelas proposições percebidas e materializadas na formação do ser, a partir de fatores motivacionais, emocionais, culturais e sociais.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a identidade do professor é formalizada na dialética das vivências e experiências no âmbito da história de vida educacional, mediadas pelas reflexões de si como profissional e dos outros que participaram de sua formação. Essa identidade torna-se identidades profissionais por que evolui no decorrer do processo educativo, na dinâmica das relações pessoais e coletivas, em que a imagem profissional é estabelecida a partir do que se viu como figura positiva da profissão, ou seja, “[...] uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições” (PIMENTA, 2000, p. 19).

Essas considerações, elucidadas pela autora permitem inferir que a identidade docente está alicerçada no desenvolvimento da profissão que é mediada pela cultura profissional, oriunda das interações sociais entre os atores do campo educativo, criando, a partir dessas relações, os conceitos e respostas sobre a escolha da profissão.

A identidade docente, nesse contexto, é construída pelos momentos histórico-sociais que são mobilizados desde o início da trajetória escolar, das histórias de vida e pelas memórias vivenciadas e experienciadas na significação social da profissão, favorecendo o trabalho docente como componente do processo educativo e norteador das ações práticas, didáticas e metodológicas do ser professor.

REGISTROS METODOLÓGICOS

A narrativa é a metodologia e método utilizados nesta pesquisa, por se considerar as histórias de vida de professores iniciantes com base nas experiências vivenciadas no início de sua carreira docente na Educação Básica. As vozes que são evocadas nas narrativas, sejam orais e/ou escritas, permitem ao pesquisador adentrar-se no universo subjetivo do pesquisado, propiciando a compreensão dos fatos narrados.

Os estudos de Clandinin e Connelly (2000, p. 20) afirmam que a pesquisa narrativa é “[...] uma forma de entender a experiência [...]” mediada pela interação colaborativa entre os envolvidos no estudo narrativo. É um processo metodológico que consiste nas histórias de vidas que podem ser obtidas por meio de entrevistas, diários, autobiografias, memorial, gravação de narrativas

orais, escritas e notas de campos, sendo utilizadas tanto como método quanto como fenômeno do estudo (PINNEGAR; DAYNES, 2007).

As experiências da prática docente, quando narradas, analisadas e interpretadas podem favorecer a construção de saberes que são (re)elaborados pela reflexão da ação, traduzindo em registros escritos sobre a práxis educativa, contribuindo para a prática pedagógica e docente de professores iniciantes na Educação Básica. Nessa direção, Riesmann (1993, p. 8, tradução nossa, esclarece-que “[...] os pesquisadores não têm acesso direto à experiência do outro. Nós lidamos com representações ambíguas dessa experiência-fala, texto, interação e interpretação. Não é possível ser neutro e objetivo [...]”.

As representações das narrativas possibilitam decodificar e interpretar as situações cotidianas em que são vividas e contadas por meio das histórias. Assim, cabe ao pesquisador filtrar os dados narrativos considerando o objeto, questão problema e objetivos do estudo, de modo a estabelecer a relação interpretativa dos registros escritos e a análise dos pressupostos teóricos, produzindo conceitos analíticos e propositivos, ou como diz Carter (1993, p. 6, tradução nossa), “[...] histórias com a sua multiplicidade de significados são uma forma de expressar o conhecimento que emerge.”

A narrativa, nesse sentido, constitui-se a partir da interconexão de três elementos: a história que é determinada pelas memórias e/ou acontecimentos no espaço e tempo em que é narrado; o discurso que são os relatos dos fatos históricos que, ao serem rememorados, permitem a significação da narrativa, último elemento que conduz à interpretação dos dados narrativos (STEPHENS, 1992, tradução nossa).

Desse modo, utilizamos a entrevista narrativa como procedimento de produção de dados por considerar uma técnica com objetivos e intencionalidades, na qual parte-se de questões norteadoras, permitindo aos participantes narrar o que sabem, suas percepções, experiências, que, quando narradas, privilegiam a realidade do que é experienciado por quem conta a história (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010). Os dados foram analisados conforme as orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) que propõem, em suas orientações, seis etapas para a análise de conteúdo das narrativas: pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização do *corpus*, organização categorial e somatório das histórias de vida.

De posse desses argumentos, apresentamos, a seguir, a análise das narrativas de professores iniciantes da Educação Básica das redes municipais de duas cidades do interior do estado do Piauí. Suas respostas foram obtidas por meio de uma entrevista narrativa, a fim de atender ao objetivo do estudo. Por questões éticas, os participantes desse estudo não terão seus nomes revelados, resguardando, assim, sua identificação. Em virtude disso, utilizamos, como codinomes, Montessori e Guimarães Rosa.

NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE: TENSÕES E DESAFIOS

A compreensão acerca do trabalho e desafios de professores iniciantes na Educação Básica tem sido alvo de pesquisas em Educação, destacando-se os estudos de André (2012), Papi e Martins (2010), Schulman (2005), Marcelo (1998), entre outros aportes teóricos que abarcam essa discussão evidenciando registros relevantes para a constituição da identidade docente.

As narrativas de professores iniciantes, nessa direção, são apresentadas nos registros a seguir, considerando as entrevistas narrativas realizadas com dois professores em início de carreira

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTEs

de duas cidades do interior do estado do Piauí, formados em Pedagogia, com pós-graduação lato sensu e com experiência de 3 a 5 anos como servidores públicos na rede municipal.

Foram realizadas cinco questões abertas, com o intuito de alcançar o objetivo do estudo e, assim, tecermos diálogos teóricos reflexivos acerca da temática em foco. Nessa perspectiva, os participantes da pesquisa foram questionados sobre os desafios que encontraram no início da carreira docente, obtendo-se como respostas:

Os desafios que encontrei, além da questão salarial, foi a falta de recursos e o espaço da sala de aula que não é tão adequado para a realização de algumas atividades (Professora Montessori).

Muitos desafios que encontrei no início de minha carreira docente, entre eles: a sala de aula superlotada, tinha uma turma com 38 alunos, no 5º ano, com dificuldades de aprendizagem, na sua maioria, não sabiam ler, escrever e calcular. Não tinham acompanhamento familiar e viviam em total abandono pela gestão por acreditar que essa turma não tinha como avançar. Eram conhecidos como os ‘abençoados da escola’. A ausência de recursos, responsabilidade de gestão era outro fator que percebi nesse processo (Professor Guimarães Rosa, grifo do autor).

A desvalorização do trabalho docente, em nosso país, tem provocado discussões intensas, principalmente para os professores iniciantes que se deparam com uma realidade difícil no espaço escolar, desde as instalações físicas da escola, como a falta de recursos para o melhor desempenho de suas atividades docentes. Outro aspecto mencionado nas narrativas está implicado nas dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam, devido a diversos fatores, como desenvolvimento psíquico, cultural, social e motor das crianças, ao longo de sua fase escolar, dificultando seu progresso para os anos seguintes.

Pensar nos desafios de professores iniciantes é compreender a ação didática desse profissional, que, de acordo com Libâneo (2011, p. 88), “[...] significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria”. Intenciono dizer, ainda, que a indisciplina presente nas ações dos estudantes, neste estudo, está relacionada à falta de gestão escolar e de sala de aula, e pode estar relacionada à ausência de orientação pedagógica, contribuindo para uma ação diretiva de ensaio-erro, ou seja, esses professores conseguem atendimento à demanda pedagógica depois de muitas tentativas e insucessos didático-pedagógicos, favorecendo desmotivação e falta de estímulo para o retorno à escola.

Conforme Gadotti (1998, p. 125), “[...] o pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo”. Assim, os conceitos negativos atribuídos pela escola a turmas e alunos com dificuldades devem ser vistos como a ineficácia do trabalho de gestão e, principalmente, como falhas no processo formativo dos profissionais que atuam na escola. É preciso compreender que o ambiente educativo requer profissionais capacitados e que atendam às singularidades desse espaço, que é plural e diverso, nutrindo-o de práticas iluminadoras e proativas.

A família, como primeira instituição social do indivíduo, tem que colaborar nessa construção de desenvolvimento escolar. Assim, a escola tem que provocar ações que norteiam a participação e colaboração formando parceria, daí a importância da gestão escolar que deve realizar seu trabalho de forma transparente, democrática, ativa e que conquiste a comunidade escolar para avanços e

sem preconceitos internos. Para tanto, os pesquisados responderam em relação à receptividade pelos docentes e gestão da:

Fui bem recepcionada pois já conhecia alguns componentes da equipe e alguns já conheciam a minha metodologia de trabalho, pois foi onde realizei o meu estágio supervisionado. (Professora Montessori).

A recepção pelos docentes foi legal, foram bem receptivos, porém rápido. A gestão escolar me recebeu, cumpriu os procedimentos burocráticos de documentação e com uma orientação vazia, rápida já me encaminhou para a sala de aula, a fim de que os alunos não ficassem ociosos. Fui com um planejamento já pronto, para aplicar em uma turma que não conhecia, tive muitas dificuldades. Passei quase três meses para encontrar o perfil da turma para trabalhar. (Professor Guimarães Rosa).

A importância do acolhimento de professores iniciantes no contexto escolar torna-se relevante por estabelecer uma relação de parceria e aceitação pelos membros da equipe. Outro ponto positivo a se discutir é o retorno do professor estagiário como professor efetivo na escola campo de estágio, haja vista que a participação e conhecimento da rotina metodológica e didática da escolar favorecerá um trabalho eficaz e colaborativo.

A escola como instituição socioeducativa deve assegurar que seus professores sejam recebidos com afeto, possibilitando laços de união entre docentes e gestão escolar (LIBÂNEO, 2011). Não se pode atribuir trabalho ao professor iniciante sem dialogar, orientar e apresentar a escola como um todo, desde a estrutura física, o perfil da turma, a missão, objetivos e metas ressaltados no Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como a sistemática de avaliação e rotina escolar.

A ausência desse diálogo acarreta insatisfação por parte do professor iniciante e, muitas vezes, não aceitação da equipe escolar, por entender que esse profissional ainda não atende às necessidades formativas dos alunos na escola e que pode atrapalhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, como também nos projetos extraclasse, argumentos estes que são reproduzidos na carreira docente.

Giroux (1988, p.23) salienta que “[...] as instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitindo em seu papel de educar os docentes como intelectuais.” Pode-se, assim, inferir que a gestão escolar tem que estar preparada para o recebimento e acompanhamento didático-pedagógico de professores iniciantes, que, mesmo cumprindo, na maioria das vezes, o estágio probatório, precisam de orientação e formação continuada para que realizem um trabalho docente na Educação Básica de modo a atender as especificidades dessa etapa de ensino. No que se refere a como a formação inicial auxilia no desenvolvimento da prática docente, os professores relataram o seguinte:

Enriquecendo minhas práticas pedagógicas além de me ensinar a buscar mecanismos que tornasse meu trabalho mais eficaz (Professora Montessori).

A formação inicial foi minha base sólida para o desenvolvimento de minhas ações pedagógicas na escola. As disciplinas diversas que me formaram foram essenciais para a minha formação. Pude perceber que a teoria e a prática são realmente concretizadas na sala de aula. E que sempre precisamos retomar a teoria para responder e direcionar a nossa prática (Professor Guimarães Rosa).

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE

As narrativas expressam a importância das aprendizagens docentes durante o trilhar formativo inicial, garantindo saberes teóricos para sua aplicabilidade na prática, oportunizando diálogos múltiplos reflexivos e críticos da ação educativa. Assim, reafirmam que a formação inicial é o alicerce para o desenvolvimento profissional, no que se refere à educação. Pode-se dizer que ela norteia de forma teórica e prática o trabalho docente, por meio de saberes e fazeres decorrentes da trajetória formativa, estabelecendo no futuro professor uma relação entre os pressupostos teóricos com a prática nos estágios supervisionados, momento em que os licenciandos têm a possibilidade da reflexão na/da ação educativa.

Apontam a importância da formação continuada para o aprimoramento dos saberes da formação inicial, estando em consonância com as concepções de Nóvoa (1995, p. 25), que é enfático ao expressar que o trabalho docente reflexivo e crítico sobre as práticas e sua reconstrução “[...] não se esgota logo na graduação, quando o professor recebe o certificado, mas perdura durante sua prática educativa, quando estes vão construindo a sua competência profissional.”

As aprendizagens formativas obtidas pelos docentes no início de carreira dão suporte para o seu desenvolvimento profissional, no entanto, estes necessitam de aprimoramentos de sua prática que devem ser flexibilizados pela formação continuada, garantindo saberes necessários para o seu trabalho docente na Educação Básica. Em relação às aprendizagens obtidas com os professores experientes que possibilitaram uma melhor prática docente, os pesquisados relataram o seguinte:

Sim. Nos meus horários vagos observava o trabalho do colega para aprimorar o pouco do que já sabia (Professora Montessori).

Os professores experientes contribuem muito na minha prática, me ensinam sobre o planejamento, como lidar com os alunos indisciplinados. Elas me ensinam também como conversar com as famílias, e principalmente na confecção de material. Nós trabalhamos coletivamente, apesar de que no início tive que ganhar a confiança de cada uma da equipe (Professor Guimarães Rosa).

As experiências adquiridas ao longo da carreira docente produzem sentidos e significados no fazer educativo, traduzidas pelas experimentações didático-metodológicas exercidas em um caminhar formativo do ensinar e aprender.

Marcelo (1998) exemplifica que a entrada na profissão docente pode ser fácil ou difícil, dependendo das relações entre o grupo escolar e de como se constituiu seu trabalho docente, definindo como positivo ou negativo, ou seja “[...] os professores em seu primeiro ano de docência são estrangeiros em um mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem” (MARCELO, 1998, p. 63).

O ser professor não está atrelado apenas ao processo formativo inicial, pelo contrário, está no ser e fazer-se professor, atuante com crianças e jovens, oportunizado por meio da prática o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o ensinar e aprender. Assim, o contato direto com professores experientes favorece saberes múltiplos, pelo fato de que esses profissionais acumulam práticas pedagógicas e docentes que foram vivenciadas ao longo de seu trabalho docente. Desse modo, no que diz respeito à relação teoria e prática no exercício profissional docente, os professores relataram:

Foi um pouco complicado, porque no momento que se encontra o ensino temos que aplicar um pouco de tudo que nos foi ensinado na teoria, principalmente na era tecnológica na qual estamos vivenciando a cada momento de nossas vidas. (Professora Montessori).

A teoria e prática ocorre durante todo o meu trabalho. Para atender às crianças com dificuldades de aprendizagem, recorri aos estudos teóricos da Psicologia da Educação, Educação Inclusiva e demais disciplinas. Para ensinar à turma, usei os conhecimentos da Didática, da Filosofia, das Metodologias e demais disciplinas da minha formação em Pedagogia. Tive dificuldade no início porque aliar teoria e prática não é fácil, mas ocorre no processo. (Professor Guimarães Rosa).

Os professores enfatizam que a relação teoria e prática acontece no trabalho docente em que realizam, de acordo com as percepções das ações didático-pedagógicas que realizam, fazendo uma reflexão sobre os desafios que emergem da sua atuação, confirmando nesse realce a afirmação de Souza (2001, p. 7) a qual especifica que a teoria e prática “[...] constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência [...].”

A indissociação teoria e prática é definida como uma complementariedade da outra, na relação de interdependência. Não há prática sem teoria, e assim vice-versa, formando a práxis docente na mediação entre esses pares, colaborando para a elaboração e/ou construção de práticas pedagógicas e docentes que norteiam a ação educativa no âmbito da escola promovendo o ensinar e aprender de modo qualitativo.

Os dados assim elucidados indicam que os desafios de professores iniciantes estão implicados desde a sua ação didática metodológica nos espaços de salas de aula, bem como na articulação da teoria e prática, acompanhado da sistematização dos processos de ensino-aprendizagem exigidos pelos sistemas de ensino e, principalmente, pela gestão da escola.

Expressam, ainda, que as aprendizagens docentes adquiridas com os professores experientes são mobilizadoras de saberes que possibilitam uma melhor organização didático-pedagógica e interferem positivamente no trabalho docente, provocando a (re)elaboração de conceitos, favorecendo um ensinar e aprender de forma dinâmica, autêntica e considerando as ações coletivas como aspectos relevantes para o sucesso de sua prática na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto neste estudo, evidenciou-se que a formação inicial docente tem sua valorização no que concerne às competências do ensinar e aprender, que, conseqüentemente, são aprimoradas pela formação continuada, que tem o intuito de qualificar as ações práticas didático-metodológicas com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e os índices de desenvolvimento da Educação Básica.

Desse modo, o estudo sobre trabalho docente na Educação Básica mediado pelas narrativas de professores iniciantes visou uma discussão sobre os desafios do trabalho desses profissionais, ressaltando a importância das experiências formativas para o seu desenvolvimento docente. Partiu-se do pressuposto de que os momentos dialógicos estabelecidos nos espaços de formação inicial e continuada colaboram para o saber fazer de professores no início de carreira.

É importante mencionar, nessa perspectiva, que a formação para o trabalho docente não está relacionada somente ao planejamento didático-pedagógico e sua aplicabilidade, mas, principalmente, na compreensão dos processos educativos, na singularidade, contexto social e cultural de cada criança e/ou jovem, bem como nas intencionalidades educativas para a formação humana. Está implicada no saber-fazer didático pedagógico, como práxis social estabelecida nas relações de transformação do ensino em aprendizagem, consubstanciado no fazer subjetivo da

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTEs

satisfação pessoal e profissional. Tem singularidade nas histórias de vida experienciada pelas vivências do campo social e cultural, exigindo competências, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do percurso de formação de professores iniciantes.

Assim, os professores iniciantes deparam-se com realidades sociais divergentes, ou seja, lugares em que a vulnerabilidade social é bem acentuada, assumindo o compromisso de transformações sociais, educativas e comportamentais, fato este que garantirá sua aceitação no grupo escolar. A não adaptação à rotina e sucesso nos desafios provoca tensões e mudanças de uma escola para outra, favorecendo interações de risco e insegurança. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino deve ser considerado, nessa discussão, na medida em que sua organização compromete positiva ou negativamente o trabalho docente, requerendo da gestão da escola objetivos e intencionalidades da ação pedagógica claros e com responsabilidade social.

A sobrecarga de trabalho no cumprimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas pelos professores iniciantes, a ausência de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos, a insegurança, os discursos desestimulantes de professores experientes e decepcionados com o atual sistema de ensino são desafios que percorrem o trilhar do trabalho docente favorecendo a constituição da identidade de ser professor, que, a partir dessas reflexões vivenciadas no chão da escola, se percebe como ser ativo e protagonista no cenário escolar ou desistem da profissão.

Portanto, o trabalho docente no contexto de professores iniciantes deve ser refletido a partir da acolhida desses novos profissionais na escola, oportunidade em que a equipe escolar propicie um diálogo de respeito, de compreensão das suas dificuldades e favoreça aprendizagens com os momentos de compartilhamento de saberes pelos professores experientes, permitindo, assim, a construção de laços de afetividade e solidariedade docente.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. Políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

BRASIL. lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

CARTER, K. *The place of story in the study of teaching and teacher education*. **Educational Researcher**, Washington, v. 22, n. 1, 1993.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1998.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

LALIVE-D'EPINAY (1998). *Significations et valeurs du travail, de la société industrielle à nojours*. *In*: DE COSTER, M.; PICHAULT, F. **Traité de sociologie du travail**. Bruxelas: De Boeck Université, 1994. p. 45-62.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 9, p. 51-75, 1998.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento profissional da docência**: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em Pedagogia. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999 p. 15-34.

PINNEGAR, S.; DAYNES, J. G. Locating narrative inquiry historically. *In*: CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry**: mapping a methodology. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 2007.

**TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTEs**

POIRIER, J; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Celta, 1999.

RIESSMAN, C. **Narrative analysis.** California: Sage, 1993.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SHULMAN, L. S. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.* **Revista de currículum e formación del profesorado.** Granada-Es: UGr, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: www.ugr.es/local/recfpro/Rev9ART1. Acesso em: 03 mar. 2020.

STEPHENS, J. **Linguage and ideology in children's literature.** New York: Longman Publishing, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In:* SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, 22., 2001, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 2001. p. 5-12.

A AULA DE CAMPO NO MONUMENTO NATURAL DA FLORESTA FÓSSIL DO RIO POTI COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA¹

THE FOSSIL FOREST PARK AS AN EDUCATIONAL ELEMENT FOR THE TEACHING OF PHYSICAL GEOGRAPHY

Alda Cristina de Ananias Araújo

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal do Piauí.
E-mail: aldacristinaananias@gmail.com

Ítalo José Pereira Sobral

Graduando em Geografia pela Universidade Federal do Piauí.
E-mail: italojoseps@gmail.com

RESUMO

A compreensão da dinâmica dos elementos e processos físico-naturais presentes no espaço geográfico, em uma escala temporal e espacial, é indubitável para a análise das paisagens. Esta pesquisa foi realizada através de estudos bibliográficos, documentais e de campo, com o auxílio de registros fotográficos. Será discutido no decorrer do texto o conceito de paisagem na perspectiva de Santos (1998), como também será mostrado como este conceito pode ser ensinado no contexto da Geografia Escolar, através das teorias da aprendizagem de David Ausubel e Piaget. Adotar-se-á como objeto de estudo o Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti, localizado na região Leste da capital do Piauí, Teresina. Nesse sentido, o objetivo geral do referido estudo é compreender como os elementos e processos físico-naturais presentes no Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti contribuem para a discussão do conceito de paisagem, utilizando a aula de campo como ferramenta de ensino. Os objetivos específicos são: 1. Relatar sobre a geografia escolar e o estudo da paisagem em ambientes urbanos; e, 2. Discorrer sobre a aula de campo como ferramenta de ensino, visando a análise da paisagem a partir de discussões acerca dos aspectos geológicos, geomorfológicos, biogeográficos, paleontológicos e hidrográficos presentes

¹ A aula de campo realizada no espaço do Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti, relatada no presente estudo, foi realizada durante a disciplina Biogeografia, coordenada e orientada pela professora Bartira Araújo da Silva Viana.

A AULA DE CAMPO NO MONUMENTO NATURAL DA FLORESTA FÓSSIL DO RIO POTI COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA

no Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti. A importância deste trabalho é dada ao mostrar a utilização do espaço urbano como meio educativo, aproximando o discente do ensino básico da sua realidade, bem como contribuindo para uma aprendizagem significativa e crítica das paisagens que o circunda, despertando uma consciência ambiental acerca da preservação de Unidades de Conservação como o Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Paisagem. Espaço Urbano. Aula de Campo.

ABSTRACT

The understanding of the dynamics of the most diverse elements and physical-natural processes present in geographic space, on a temporal and spatial scale, is undoubted for the understanding of landscapes. Thus, the present study, through bibliographic, documentary and field research, as well as the photographic record, will discuss the concept of landscape in the perspective of Santos (1998), emphasizing the physical-natural elements and processes that occur in areas of environmental protection located in urban environments, but it will also show how this concept can be taught in the context of School Geography, through the learning theories of David Ausubel and Piaget. In this sense, the Natural Monument of the Fossil Forest of the Poti River, located in the eastern region of the capital of Piauí, Teresina, will be adopted as an object of study. The general objective of the referred study is to understand how the physical-natural elements and processes present in the Poti River Fossil Forest Natural Monument contribute to the discussion of the concept of landscape using the field class as a teaching tool. The specific objectives are: 1. Report on the school geography and the study of the landscape in urban environments; and, 2. To discuss field class as a teaching tool, aiming at the analysis of the landscape based on discussions about the geological, geomorphological, biogeographic, paleontological and hydrographic aspects present in the Poti River Fossil Forest Natural Monument. The importance of this work is considered when showing the use of the urban space as an educational means, bringing students from basic education closer to their reality, as well as contributing to a meaningful and critical learning the landscapes that surround them, and awakening an environmental awareness about of preservation of Conservation Units such as the Poti River Fossil Forest Natural Monument.

Keywords: Geography teaching. Landscape. Urban Space. Field class.

INTRODUÇÃO

A compreensão da dinâmica dos elementos e processos físico-naturais presentes no espaço geográfico, em uma escala temporal e espacial, é indubitável para a análise das paisagens. Tal constatação pode ser averiguada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que esta indica na quinta competência, específica para as Ciências Humanas, que é necessário “Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados” (BRASIL, 2018, p. 357).

No campo da ciência geográfica, os eventos mencionados pela BNCC podem ser compreendidos como elementos e processos socioespaciais, vinculados à Geografia Humana, bem como os processos físico-naturais relacionados à Geografia Física. Ao versar sobre a Geografia, a BNCC emprega o termo “raciocínio geográfico”, explicando-o como uma forma de exercício do pensamento espacial vinculado a determinados princípios que objetivam a compreensão de

aspectos fundamentais como: “[...] a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas” (BRASIL, 2018, p.359).

Nesse sentido, adotar-se-á como objeto de estudo o Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti, localizado na região Leste da capital do Piauí, Teresina, Brasil, um espaço educativo que pode ser utilizado para a compreensão dos elementos e fenômenos físico-naturais, uma vez que representa, no espaço urbano teresinense, uma paisagem que assume importante papel quanto ao estudo de aspectos geológicos, geomorfológicos, biogeográficos, paleontológicos e hidrográficos, que podem ser abordados no contexto escolar. Portanto, o Monumento Natural teresinense configura-se como um ambiente no qual o professor pode expor, para os seus alunos, os mais diversos conteúdos da Geografia Física.

O objetivo geral do referido estudo é compreender como os elementos e processos físico-naturais presentes no Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti contribuem para a discussão do conceito de paisagem, utilizando a aula de campo como ferramenta de ensino. Os objetivos específicos são: 1) Relatar sobre a geografia escolar e o estudo da paisagem em ambientes urbanos; 2) Discorrer sobre a aula de campo como ferramenta de ensino, visando a análise da paisagem a partir de discussões acerca dos aspectos geológicos, geomorfológicos, biogeográficos, paleontológicos e hidrográficos presentes no Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti.

Assim sendo, este estudo propõe-se a mostrar que oportunizar aulas de campo de Geografia em espaços urbanos, não só possibilitará ao discente um interesse pelas ciências geográficas e áreas afins, mas também desenvolver, no estudante, um olhar mais crítico, abrangente, significativo, além de inseri-lo como parte integradora dessas paisagens.

METODOLOGIA

Através de pesquisas bibliográficas permeadas em artigos científicos, assim como em documentos oficiais, o presente estudo discutirá o conceito de paisagem na perspectiva de Santos (1998), enfatizando os elementos e processos físico-naturais que ocorrem em áreas de Unidades de Conservação localizadas em ambientes urbanos, como o Monumento Natural Floresta Fóssil do Rio Poti, assim como mostrará como este conceito pode ser lecionado no contexto da Geografia Escolar, por meio da utilização das teorias da aprendizagem de David Ausubel e Piaget, discutidas por Moreira (2011).

A pesquisa sobre os aspectos teóricos acerca da paisagem e do ensino de Geografia foi baseada, também, em autores como: Araújo, Pereira e Albuquerque (2019); Silva (2018), Vasconcelos, Lima e Moraes (2016), Zoratto e Hornes (2014), Quaresma e Cisneros (2013), Maciel e Lima (2011), Cavalcanti (2010), Ortigoza (2010), Guerra e Guerra (2010), Viana (2007), Santos Filho (2005), Santos e Carvalho (2004), Maximiano (2004), Bertrand (2004), Caldas *et al.* (1989), Guerra (1993), DPNC (1998), entre outros. A pesquisa documental foi realizada em materiais como Brasil (2018) e Teresina (2018), e em sites como Piauí (2015). Procurou-se ainda bibliografias que versavam sobre o Monumento Natural Floresta Fóssil do Rio Poti visando trabalhar o seu potencial de ensino no estudo da paisagem, a partir da exposição de elementos da geodiversidade.

Ademais, foi realizada uma aula de campo no Monumento Natural Floresta Fóssil do Rio Poti, onde se buscou averiguar a sua potencialidade na demonstração de elementos físico-naturais pertinentes à Geologia, Geomorfologia, Biogeografia, Paleoantologia e Hidrografia, retratando os achados através de registros fotográficos da área que se teve como objeto de estudo.

A AULA DE CAMPO NO MONUMENTO NATURAL DA FLORESTA FÓSSIL DO RIO POTI COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA

RESULTADOS E DISCUSSÃO

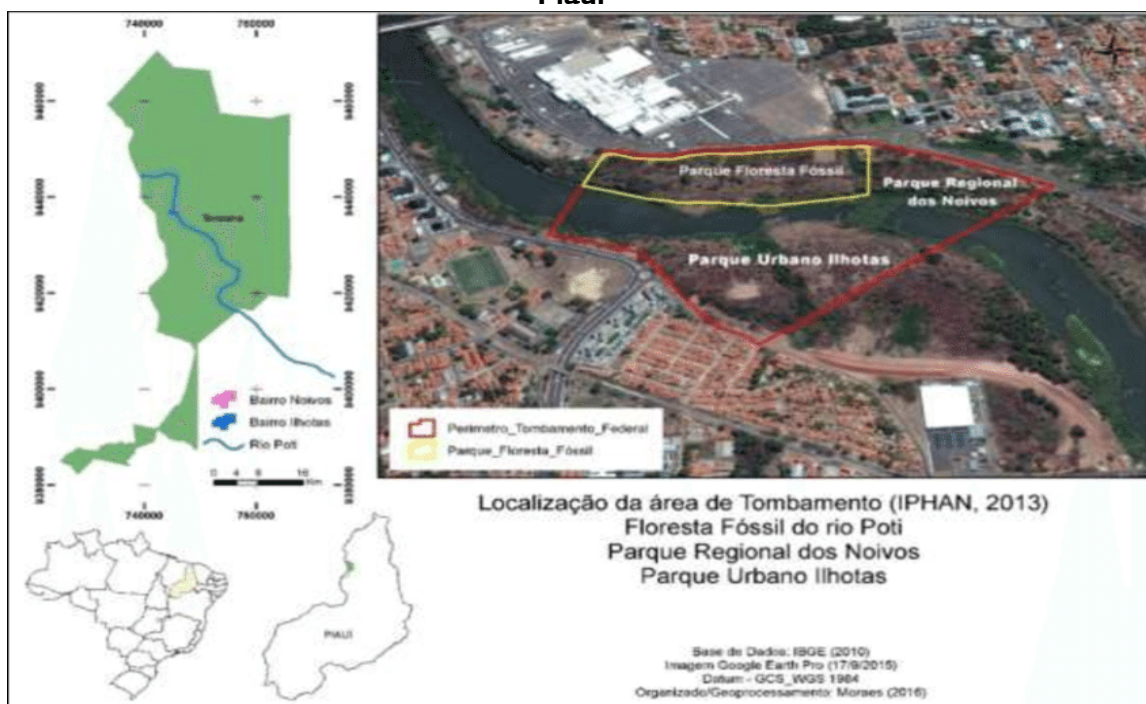
Caracterização da área de estudo

O Monumento Natural Floresta Fóssil do Rio Poti, localiza-se na Bacia Sedimentar do Parnaíba, sobre rochas sedimentares das Formações Piauí e Pedra de Fogo (SANTOS; CARVALHO, 2004), e estende-se pelas margens direita e esquerda do rio Poti, situando-se em um espaço de “[...] 20 km na direção leste (L) e evidencia-se a partir de aproximadamente 1.200m à montante da ponte que une os bairros Ilhotas e dos Noivos” (DPNC, 1998, p.5-6).

Na Figura 1 está delineada, em amarelo, a área correspondente ao Parque Municipal Floresta Fóssil, e em vermelho está delimitada a área de tombamento federal que deve ser considerada como Área de Preservação Permanente (APP), devido a elevada ocorrência de fósseis, abrangendo também o Parque Regional dos Noivos e o Parque Urbano Ilhotas (VASCONCELOS; LIMA; MORAIS, 2016). A proposta de tombamento Floresta Fóssil do Rio Poti apontou a ocorrência de fósseis em uma área de cerca 8.960 m², totalizando aproximadamente sessenta unidades, com dimensões variadas (DPNC, 1998).

O perímetro referente ao plano de unificação visando o tombamento, compreendendo os três parques em um único polígono, foi descrito no Decreto Municipal nº 7.444/2007, assim “[...] o Parque dos Noivos e Parque Ilhotas deixariam de existir formalmente, pois a área proposta de ampliação cobriria as duas, sendo enquadrada como unidades de proteção integral” (SILVA, 2018, p.18).

Figura 1 - Localização do Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti em Teresina - Piauí



Fonte: IBGE (2010). Google Earth (2015)). Organização e Geoprocessamento: Maria Valdirene Araújo Rocha Moraes (2016). In: Vasconcelos, Lima e Moraes (2016).

Deve-se destacar que, segundo o Decreto nº 17.426, de 3 de janeiro de 2018 (TERESINA, 2018, s.p), considerando a relevância ambiental do Parque Municipal da Floresta Fóssil do Rio Poti, este foi enquadrado como Unidade de Conservação de Proteção Integral, na categoria Monumento Natural, “[...] com área de 33 hectares e delimitações estabelecidas no art. 1º, do Decreto Municipal nº 2.704, de 17 de agosto de 1994, [...], situado nos Bairros Noivos e Ilhotas, nesta Capital” (TERESINA, 2018, s.p).

Quaresma e Cisneiros (2013, p. 48) apontam que a conservação dos elementos pertencentes ao patrimônio natural é uma prática valiosa para a ciência, “[...] sendo necessário conhecer e entender todos os seus significados, já que, uma vez modificados, removidos ou destruídos, quase sempre sofrerão mudanças irreversíveis”. Nesse sentido, vale ressaltar que a criação do Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti teve como objetivos:

[...] conservar os seus sítios paleontológicos; disciplinar o processo de urbanização da região no entorno, a vigilância da unidade e a pesquisa científica da fauna e da flora; proteger a sua beleza cênica; o estabelecimento de parcerias com organizações governamentais e não governamentais para o seu manejo; além de outros previstos no Plano de Manejo da Unidade (TERESINA, 2018, s.p).

Dessa forma, os trabalhos destes pesquisadores se apresentaram de forma bastante significativa, pois esses estudos contribuíram substancialmente para o entendimento dos fenômenos que acontecem nesta Unidade de Conservação, tanto em âmbito micro escalar como em macro escalar, especialmente quando se constata que o Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti possui um potencial para o estudo da Educação Ambiental no espaço urbano teresinense.

GEOGRAFIA E PAISAGEM

Maciel e Lima (2011, p.160) “destacam que a categoria paisagem ao longo do tempo sofreu transformações na perspectiva de contemplar uma análise mais integradora dos elementos que constituem a paisagem, seja nos aspectos naturais, físicos ou humanos.” Os autores supracitados enfatizam que o termo paisagem tem origens profundas, sendo utilizada a mais de mil anos por meio do termo alemão *landschaft*, apresentando a partir daí uma evolução linguística significativa.

Ainda sob a ótica de Maciel e Lima (2011), é importante frisar que os conceitos estão vinculados a perspectivas de análises, abordagens e orientações teórico-metodológicas de várias áreas do conhecimento e escolas geográficas que estão preocupadas com a compreensão deste conceito. Nesse sentido, através da Quadro 1, destaca-se as principais escolas geográficas e suas principais percepções sobre a paisagem.

A AULA DE CAMPO NO MONUMENTO NATURAL DA FLORESTA FÓSSIL DO RIO POTI COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA

Quadro 1 - Principais escolas da Geografia e o conceito de paisagem

Escola	Período	Conceito de Paisagem	Principais autores
Germânica	Até meados de 1940	Foram apresentados novos conceitos sobre paisagem. Estes trabalhavam com uma visão geográfica, a partir de um novo método de trabalho baseado na cartografia geomorfológica. Essa Escola introduziu também o conceito da paisagem como categoria científica, pautada em um conjunto de fatores naturais e humanos.	-
Francesa	Virada do século XX	Aparece vinculado ao termo região, isto é, conjuntos físicos, estruturais ou climáticos e aos domínios, caracterizados pela sua vegetação.	La Blache
Russa	1912	Trouxe uma nova abordagem com relação aos elementos da natureza, definindo o Complexo Natural Territorial (CNT) na qual incluiu os processos físicos, químicos e bióticos, colocando a vegetação como diferenciadora nas tipologias das unidades de paisagem, e o solo como produto da interação entre o relevo, clima e a vegetação.	Dokoutchaev
Anglo-americana	Anos de 1940	Landscape substituído pela ideia de região, sendo esta um conjunto de variáveis abstratas deduzidas da realidade da paisagem e da ação humana. A paisagem era analisada sob a perspectiva da evolução do relevo.	Grove Karl e William Morris Davis

Fonte: Troll (1997 citado por MACIEL; LIMA, 2011). Organização: Os autores (2020).

Percebe-se que a paisagem encontra-se sob o foco de diversas escolas geográficas, dando margem para inúmeras perspectivas e abordagens que culminam em conceitos distintos. Apesar do embate entre as diversas escolas geográficas, é consensual que a paisagem resulte da relação dinâmica de elementos físicos, biológicos e antrópicos. Maximiano (2004, p. 89) expõe algumas considerações relevantes acerca da paisagem:

A visão da paisagem sempre teve um aspecto utilitarista para praticamente todos os povos e em todas as épocas. Se na [Antiguidade] da região mesopotâmica a paisagem era trazida para dentro dos muros e só então parecia existir e ser aceita na consciência humana, na atualidade a paisagem é composta por praticamente tudo o que é possível trazer para dentro do conhecimento e tecnologia humana, que são os domínios modernos. Assim, o conceito de paisagem foi sendo construído e ampliado, sempre com base no que existiu e existe de útil e mais ou menos compreensível no entorno da existência humana. Neste caso, poder-se-ia incluir aspectos astronômicos na paisagem do Oriente Médio, já que a investigação dos caldeus na Mesopotâmia incluía corpos celestes. Quem sabe a paisagem terrestre desértica e um tanto monótona tenha ajudado a desviar o olhar “para cima”, levando a observações de um céu noturno com pouca nebulosidade [...]. Os elementos celestes fariam então, parte de sua paisagem.

Nesse sentido, para Santos (1998, p.21), a paisagem representa “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, [...]. Esta pode ser definida como o domínio do visível, [...]. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc”. Para Bertrand (2004, p.141):

A paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É, em uma determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução.

Para Ortigoza (2010, p.84), as paisagens urbanas carregam interesses instrumentais do Estado e do capital. Contudo, o espaço urbano é dotado de paisagens que no mundo contemporâneo, pela sucessão e acúmulo de tempos, estas passam a apresentar grandes diversidades fisionômicas, as quais expressam o desenvolvimento econômico e produtivo predominante na sociedade em que elas estão inseridas. Isso porque as formas de apropriação do espaço urbano se desenvolve de maneira contraditória, na medida em que todas as relações socioespaciais se articulam de forma desigual e combinada.

Assim, à medida que a população desses espaços cresce, o meio ambiente assume características mais humanizadas, sendo transformadas no espelho da sociedade. A primeira natureza, antes intocada, perde espaço para a segunda, e o que um dia foi uma paisagem natural, torna-se artificial, em constante evolução.

A paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério. A paisagem é sempre heterogênea. A vida em sociedade supõe uma multiplicidade de funções e quanto maior o número destas, maior a diversidade de formas e de atores. Quanto mais complexa a vida social, tanto mais nos distanciamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial. (SANTOS, 1998, s.p).

Com essas mudanças, muitos elementos naturais, que contam a história de um lugar, são encobertos por concreto, asfalto e tijolos, ocultando possíveis histórias nunca descobertas. Com isso, despertar o interesse de alunos e da população acerca da importância de monumentos naturais e históricos, a exemplo do Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti, é muito importante quando se pretende agregar saberes e valores para a sociedade.

Araújo *et al.* (2019) destaca que o currículo de Geografia considera importante a compreensão da relação intrínseca entre sociedade e espaço, considerando o cotidiano do aluno. Com isso, cabe ao docente olhar os espaços urbanos como um meio educativo e pedagógico.

Sendo assim, a visita de campo ao Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti em Teresina, visando integrar o espaço vivido ao conteúdo abordado em sala de aula, pode ser considerada uma importante ferramenta de ensino a ser aplicada na docência básica de Geografia.

Como contraponto, sabe-se que há uma grande dificuldade em efetuar as atividades almejadas pelos professores, tanto por haver deficiências no sistema educacional brasileiro como pela persistência de muitos docentes em utilizar um único método de ensino, o tradicional. De acordo com Cavalcante (2010, p. 6):

As aulas ainda seguem, em muitos casos, o estilo tradicional de transmissão verbal, com a preocupação principal de “passar” o conteúdo que está sistematizado e disponível nos currículos e no livro didático. A aprendizagem é buscada pela repetição do conteúdo nas atividades em classe ou em casa. Sendo assim, vale o alerta de que a orientação de tomar o lugar do aluno como referência não deve ser apenas uma estratégia de mobilização para iniciar os estudos, a ser em seguida deixada de lado para retornar ao tratamento padrão do conteúdo; ao contrário, a referência ao lugar deve ser uma constante na busca de sentido dos conteúdos escolares.

Assim, Zoratto e Hornes (2014) destacam que o uso de atividades de campo, como forma de superar o ensino tradicional e aproximar o aluno de sua realidade, torna-se uma ferramenta didática, pois, além de aproximar a teoria da realidade do estudante, vincula a leitura e a observação,

A AULA DE CAMPO NO MONUMENTO NATURAL DA FLORESTA FÓSSIL DO RIO POTI COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA

situações e ações que, associadas à problematização e à contextualização encaminhadas pelo docente, ampliam a construção do conhecimento pelo aluno. Essas possibilidades permitem ao discente experimentar e desenvolver outras inteligências que nem sempre são contempladas e incentivadas na sala de aula.

Além disso, destaca-se que o uso de paisagens cotidianas do aluno facilita no processo de assimilação, acomodação e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa. Moreira (2011) ressalta que na perspectiva Piagetiana, o processo de assimilação:

[...] designa o fato de que é do sujeito a iniciativa na interação com o meio. Ele constrói esquemas mentais de assimilação para abordar a realidade. Todo esquema de assimilação é construído e toda abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação. Quando o organismo (a mente) assimila, incorpora a realidade a seus esquemas de ação impondo-se ao meio.

Relacionando a teoria de Piaget com a temática proposta neste artigo, o processo de assimilação e acomodação no aluno ocorreria quando a estrutura cognitiva dele, já permeada por conhecimentos prévios e conhecimentos técnicos proposta pelo professor em sala de aula, seriam reforçados por meio da aula de campo. O que a estrutura cognitiva desse aluno acomodou nas aulas teóricas seria “reavivada” quando o mesmo se entrasse em contato com o meio, a exemplo do Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti. Assim, ocorreria o processo de assimilação do conteúdo proposto, seguido da acomodação desse novo saber, servindo, dessa forma, de âncora para novos conhecimentos.

Já a teoria da aprendizagem significativa, inicialmente proposta por David Ausubel, é compatível com outras teorias com viés construtivista. Segundo Moreira (2011, p.26) a “[...] aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz.”

ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA E A AULA DE CAMPO NO MONUMENTO NATURAL DA FLORESTA FÓSSIL DO RIO POTI

Sabe-se que os conteúdos da área de Geografia Física são vistos como complexos e de difícil compreensão por parte dos discentes da educação básica. Com isso, a aula de campo realizada no Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti pode ser considerada um importante elemento educativo quando se pretende almejar conhecimentos sobre os aspectos físicos, nos quais podemos destacar: a Geologia, a Paleontologia, a Geomorfologia, a Hidrografia e a Biogeografia.

Cumprir enfatizar que o estudo destes elementos se torna bastante significativo para estas Ciências Exatas e da Terra, uma vez que, através de aulas de campo desenvolvidas nesta Unidade de Conservação, pode-se identificar os elementos e processos físico-naturais pertinentes para tais áreas do conhecimento científico. De acordo com Bortolozzi e Perez Filho (2000 *apud* CAVALCANTI, 2010, p. 10):

A recomendação é a de que as temáticas físico-naturais sejam tratadas com o pressuposto da articulação entre natureza e sociedade, abordagem fundamental para a formação do conceito de natureza como construção social e histórica, resultado da produção humana. Na relação sociedade/natureza há resultados perversos, mas também há outras possibilidades. É importante ver na história a progressiva substituição do meio natural por um meio cada vez

mais artificializado (meio técnico-científico informacional), e a paisagem, na sua forma, como expressão dessa substituição. É, portanto, função da escola e do ensino de Geografia formar um modo de perceber a natureza e o ambiente físico não apenas na sua constituição natural, mas como meios resultantes da relação do homem com a natureza.

Como sabido, a “Geologia é uma ciência que estuda a estrutura da crosta terrestre, seu modelado externo e as diferentes fases da história física da Terra” (GUERRA, 1993, p. 200). A Floresta Fóssil do Rio Poti, como instaurador de saberes para essa ciência, pode contribuir com assuntos sobre a formação da Terra, as estruturas geológicas, a análise de rochas e do solo presentes no local, além de reforçar a compreensão das paisagens como dinâmicas resultantes de mudanças ao longo do tempo geológico.

De acordo com Correia Filho e Moita (1997 citado por VASCONCELOS, LIMA; MORAES, 2016, p. 243), a base geológica de Teresina, onde se localiza o Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti, “[...] é constituída por rochas da Bacia Sedimentar [Paleozoica] do Parnaíba, formadas essencialmente de arenitos, siltitos e silexitos, com a presença de diques de diabásios”. Os sedimentos desta bacia constituem a Formação Geológica Pedra de Fogo, que possui aproximadamente 238 milhões de anos.

Os primeiros estudos realizados na Floresta Fóssil do Poti ocorreram 1909 quando Miguel Arrojado Lisboa realizou um levantamento geológico na área do Monumento Natural. Durante a realização do seu trabalho, o geólogo conseguiu localizar “[...] troncos petrificados em várias áreas da capital, vestígios do que outrora teria sido uma densa floresta” (SCABELLO *et al.*, 2010 *apud* PIAUÍ, 2012). As pesquisas do professor Waldemar Rodrigues e do geografo Welson Nogueira Lima, também foram importantes pois “[...] localizaram 60 fósseis alguns em posição de vida outros caídos, além de vestígios de animais” (PIAUÍ, 2012, s.p) (Figura 2).

Figura 2 – Fotografia de tronco petrificado em posição de vida no Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti em Teresina -Piauí



Fonte: Viana (2019).

A AULA DE CAMPO NO MONUMENTO NATURAL DA FLORESTA FÓSSIL DO RIO POTI COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA

O Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti dispõe, assim, sobre aspectos físicos que podem ser utilizados na discussão de temas diversos no ensino e aprendizagem de Geografia como a história geológica da Terra, os processos intempéricos, o ciclo das rochas, cruzando informações de forma interdisciplinar com as áreas da Paleontologia, da Geomorfologia e de outras ciências a fins.

A “Paleontologia é uma ciência que estuda os seres vivos que existiram nos diferentes períodos da história física da Terra [...] graças a ela, pode-se datar com segurança a idade das diferentes camadas da crosta terrestre [...]” (GUERRA, 1993, p. 312). No que tange aos elementos paleontológicos, o Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti, como o próprio nome sugere, apresenta fósseis vegetais (Figura 3) em grande quantidade, onde os troncos permineralizados permanecem em posição vertical. Este é datado da era Paleozoica, do período Permiano (SANTOS; CARVALHO, 2004)

Estes encontram-se dispostos por toda área do Monumento Natural, até mesmo próximo das margens do rio Poti. Segundo Vasconcelos, Lima e Moraes (2016, p.239), este monumento se constitui como “[...] uma área de grande valor científico e potencial turístico e educativo, por ser uma das raras florestas fósseis do mundo com troncos vegetais fossilizados em posição de vida, datados de cerca de 200 milhões de anos. [...]”.

Figura 3 – Fotografias de fósseis vegetais no Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti em Teresina -Piauí



Fonte: Viana (2019).

O docente de Geografia pode fazer uso desta ciência para correlacionar o assunto sobre métodos de datação para identificar evidências acerca da história da Terra, fazendo uso dos fósseis vegetais presentes *in loco*. Por intermédio da análise das rochas e dos registros fósseis, pode-se desvendar as marcas do passado presentes no local, bem como do planeta Terra. O professor pode, ainda, acrescentar informações sobre o processo de permineralização que ocorre nos fósseis vegetais.

A Geomorfologia é a “Ciência que estuda as formas de relevo, tendo em vista a sua origem, estrutura, natureza das rochas, o clima da região e as diferentes forças endógenas e exógenas [...]”

fatores construtores e destruidores do relevo terrestre” (GUERRA; GUERRA, 2010, p.303). De acordo com Viana (2007, p. 81):

As condições geológicas e geomorfológicas do sítio urbano teresinense são caracterizadas pela presença dos rios Poti e Parnaíba, dos baixos níveis interfluviais e pelas chapadas. Os terraços aluviais são menos extensos no rio Parnaíba e mais no rio Poti. Pequenas planícies lacustres desenvolvem-se em segmentos descontínuos, formando várzeas nas margens do rio Parnaíba.

A Hidrografia, que “é a parte da Geografia Física que estuda as águas correntes, as águas paradas, as águas oceânicas e as águas subterrâneas [...] é o estudo dos elementos líquidos como, oceanos, mares, lagos, rios, etc.” (GUERRA, 1993, p. 228). Assim, no Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti de Teresina, podemos destacar elementos que agregam saberes para a Hidrografia. No caso de Teresina, esta é banhada pelo rio Parnaíba que é o [...] principal rio piauiense, perene em todo o seu curso, desce os planaltos do sul e recebe na cidade de Teresina um de seus principais afluentes, o rio Poti (VIANA, 2007, p. 83).

Dessa forma, o docente do ensino básico, ao levar seus alunos para estes ambientes pode mostrar os elementos presentes na paisagem que circunda as margens do rio Poti (Figura 4). Sobre o conteúdo de Hidrografia e de Geomorfologia, o professor pode realizar discussões sobre o ciclo hidrológico, os cursos d’ água, as parte de um rio, a formação de bacias sedimentares, as enchentes, as inundações, a poluição, a degradação, bem como a importância dos recursos hídricos e suas características geomorfológicas.

Figura 4 – Fotografia de troncos petrificados na margem do Rio Poti, na área do Monumento Natural da Floresta Fóssil em Teresina -Piauí



Fonte: Viana (2019).

A AULA DE CAMPO NO MONUMENTO NATURAL DA FLORESTA FÓSSIL DO RIO POTI COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA

Segundo Guerra (1993, p.58) “A Biogeografia é o estudo da distribuição geográfica dos seres vivos, no globo terrestre”. Conforme Santos e Carvalho (2004, p. 86) o “[...] último grande evento biológico do Paleozoico, na Bacia do Parnaíba, representado pelos troncos de madeiras silicificadas, preservados *in situ* no topo da Formação Pedra de Fogo [...] documentam a pretérita existência de uma floresta tropical. Na referida Unidade de Conservação os táxons vegetais presentes são do Gênero *Psaronius* sp. (CALDAS *et al.*, 1989, p.72), sendo que um estudo

[...] sistemático de um dos exemplares fósseis que ocorrem nessa floresta revelou um novo gênero e uma nova espécie, a qual foi denominada de *teresinoxiloneusebio*. Essa designação corresponde a uma homenagem ao local de ocorrência (Teresina) e ao Dr. Eusébio de Oliveira, o primeiro paleontólogo que estudou esses vegetais fossilizados em Teresina, em 1934 (SOUSA, 1994 citado por citado por VASCONCELOS, LIMA E MORAES, 2016, p. 241, grifo nosso).

A composição da cobertura vegetal de Teresina tem forte influência do bioma Cerrado, como: angico branco, angico preto, caneleiro, embaúba, pau-d’arco, jatobá; ipê, e muitas outras espécies. Também são encontrados exemplares com forte ocorrência nas áreas de caatinga como: unha-de-gato, mandacaru, macambira, entre outras espécies. Nas matas teresinenses também ocorrem a presença de elementos de cocais como: buritizais, carnaubais, macaubeiras, tucunzeiros, entre outros (SANTOS FILHO, 2005).

A fauna silvestre se mantém habitando áreas com presença de vegetação, sendo composta por aves, destacando-se: Anum Branco, Bigode, Bem-ti-vis, Canários, Cabeças-vermelhas, além dos Pardais. Também estão presentes em Teresina espécies da Classe Reptilia, a exemplo do Calango, Camaleão, Cobras, dentre outras espécies (SANTOS FILHO, 2005). Deve-se destacar que são encontradas várias destas espécies da fauna, assim como da flora dos biomas Cerrado e da Caatinga, da Mata dos Cocais e resquícios da Mata Atlântica, no Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti.

Assim sendo, no ensino de Geografia, o docente pode destacar as características da biodiversidade do local, como a fauna e a flora presente, enfatizando como esses elementos podem colaborar com a manutenção da vida nessa paisagem inserida no contexto urbano. Além disso, o professor da área de Geografia pode destacar características do bioma e do clima local, no qual essa paisagem se insere.

Deve-se destacar que o Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti é um sítio de importante valor paleontológico, ecológico e científico. Assim,

Constitui fonte de pesquisa para estudiosos brasileiros e estrangeiros, sendo um local de visitação frequente. Mas esses troncos fossilizados que resistiram milhões de anos, hoje se encontram permanentemente ameaçados devido a sua localização no centro da malha urbana de Teresina, em uma regiões mais valorizadas da cidade, onde existe pressão por urbanização das áreas limítrofes cujos projetos são propostos sem levar em consideração as exigências de preservação do sítio e seu entorno (DPNC, 1998, p.9).

A partir do exposto, a importância deste trabalho é dada ao mostrar a utilização dos espaços urbanos como meio educativo, aproximando o discente do ensino básico da sua realidade, bem como, contribuindo para uma aprendizagem significativa e crítica acerca das paisagens que o circunda, e despertando uma consciência ambiental acerca de preservação de Unidades de Conservação como o Monumento Natural Floresta Fóssil do Rio Poti.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço urbano é dotado de paisagens, assim sendo, cabe ao docente de Geografia olhar esses espaços como meios educativos e pedagógicos para seu aluno, destacando a relação inerente entre sociedade e espaço, levando em conta o cotidiano na qual esses sujeitos estão inseridos. Além disso, destaca-se que o uso de paisagens cotidianas do aluno pelo professor nas aulas de Geografia facilita no processo de assimilação, acomodação, e, conseqüentemente, contribui para uma aprendizagem significativa.

Com isso, o Monumento Natural Floresta Fóssil do Rio Poti se torna uma importante ferramenta educativa quando se pretende elencar conhecimentos sobre a Geografia Física, dentre eles, podemos destacar os aspectos geológicos, geomorfológicos, biogeográficos, paleontológicos e hidrográficos, pois este representa um objeto do estudo bastante significativo para diversas ciências, uma vez que, através do estudo deste Monumento Natural, pode-se identificar diversos elementos e processos pertinentes a estas áreas do conhecimento científico.

É válido destacar a importância do docente instigar os alunos em relação aos elementos da Geografia Física, como também da Geografia humana, fazendo uso de estudos interdisciplinares com essas ciências, mostrando a necessidade de se compreender a dinâmica dos aspectos físicos em conjunto com as ações antrópicas, por meio de uma forma integrada e não fragmentada.

Além disso, o professor deve, sempre que possível, mostrar aos seus alunos os processos e impactos das ações humanas nessas paisagens. Assim, o discente poderá compreender a sua importância como sujeito atuante e modificador do meio, bem como ter uma percepção sobre a notoriedade das ciências geográficas de forma significativa, crítica e reflexiva.

Referências

ARAUJO, A. C. A; PEREIRA, L. A; ALBUQUERQUER, E. L. S. Cidade educadora e ensino de Geografia: o Parque Lagoas do Norte- Teresina/PI em destaque. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPI*, 1.; REUNIÃO ITINERANTE DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA – NEPEG, 1., Teresina- PI, EDUFPI, 2019. Teresina, PI. **Anais [...]**. Teresina, 2019, p. 273- 347. Disponível em: https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=74208. Acesso em: 06 fev. 2020.

BERTRAND, Georges. Paisagem e geografia física global. Esboço metodológico. **Raega - O Espaço Geográfico em Análise**, v. 8, 2004. Disponível em: <http://biosphera21.net.br/APOIO/PAISAGEM-ECOLOGIA/2004-Bertrand3389-6601-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 08 fev. 2019.

CALDAS, E.B., MUSSA, D., LIMA FILHO, F. P., ROSLER, O. Nota sobre a ocorrência de uma floresta petrificada de idade permiana em Teresina, Piauí. São Paulo: **Boletim IG-USP**, v. 7, p. 69-87, 1989.

A AULA DE CAMPO NO MONUMENTO NATURAL DA FLORESTA FÓSSIL DO RIO POTI COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA

CAVALCANTI, L. D. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file> Acesso em: 06 de fev. 2020.

DEPARTAMENTO DE PATRIMÔNIO NATURAL E CULTURAL - DPNC. **Proposta de tombamento Floresta Fóssil do Rio Poti**, 1998. Disponível em: <https://crcfundacpiaui.files.wordpress.com/2012/08/departamento-de-patrimc3b4nio-natural-e-cultural.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

GUERRA, A. T. **Dicionário geológico-geomorfológico**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv23450.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

GUERRA, A. T; GUERRA, A. J. T. **Novo Dicionário geológico-geomorfológico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MAXIMIANO, Liz Abad. Considerações sobre o conceito de paisagem. **Revista RA´E GA**, Curitiba, Editora UFPR, n. 8, p. 83-91, 2004.

MACIEL, Ana Beatriz Câmara; LIMA, Zuleide Maria Carvalho. O conceito de paisagem: diversidade de olhares. **Sociedade e Território**, p. 159-177, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/3505>. Acesso em: 26 maio 2020.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 1, p. 25-46, 2011. Disponível em: https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf Acesso em: 07 mar. 2020.

ORTIGOZA, SAG. **Paisagens do consumo**: São Paulo, Lisboa, Dubai e Seul. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/wg88m/pdf/ortigoza-9788579831287-05.pdf>. Acesso em: 26 de maio. 2020.

PIAUÍ. Fundação Cultural do Piauí. Coordenação de Registro e Conservação (CRC). **Floresta Fóssil do Rio Poti, Teresina – PI**, 2015. Disponível em: <https://crcfundacpiaui.wordpress.com/2015/04/08/floresta-fossil-do-rio-poti/>. Acesso em: 07 fev. 2020.

QUARESMA R.L.S., CISNEROS J.C. 2013. O Parque Floresta Fóssil do Rio Poti como ferramenta para o ensino de paleontologia e educação ambiental. **Terræ**, v. 10, n.1-2, p. 47-55. Disponível em: <https://www.ige.unicamp.br/terrae/V10/PDFv10/TD10-5-Renata.pdf> Acesso em: 07 fev. 2020.

SANTOS, S. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos Teórico e metodológico da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4553745/mod_resource/content/1/texto3B_msantos_1988.pdf. Acesso em: 07 fev. 2020.

SANTOS, M. E. C. M.; CARVALHO, M. S. S. **Paleontologia das Bacias do Parnaíba, Grajaú e São Luís**. Reconstituições paleobiológicas. 2. ed. Programa Levantamentos Geológicos Básicos do Brasil. Rio de Janeiro: CPRM (Serviço Geológico do Brasil), 2004.

SANTOS FILHO, F. S. **Programa Lagoas do Norte**: relatório de fatores bióticos, 2005.

SILVA, R. R. da. **O uso das geotecnologias como ferramenta facilitadora na gestão do parque da floresta fóssil do rio Poti, em Teresina – Piauí**. 2018. Monografia (Curso Superior de Tecnologia em Geoprocessamento) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Teresina, 2018.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Decreto Nº 17.426, de 3 de janeiro de 2018. Reavalia o “Parque Municipal da Floresta Fóssil do Rio Poti”, criado pelo Decreto Municipal nº 2.704, de 17 de agosto de 1994, para “Monumento Natural da Floresta Fóssil do Rio Poti”, na forma da Lei Federal nº 9.985, de 18 de julho de 2000 e do Decreto Federal nº 4.340, de 22 de agosto de 2002. **Diário Oficial do Município**. Teresina, 05 jan. 2018.

VASCONCELOS, M. V. de; LIMA, I. M. de M. Fé; MORAES, M.V. A. R. Floresta fóssil do rio Poti em Teresina, Piauí: porque não preservar? **Revista Equador (UFPI)**, Teresina, v. 5, n. 3 (Edição Especial 02), p. 239-259, 2016. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador>. Acesso em: 28 abr. 2020.

VIANA, B. A. da S. **04 fotografias color. digitais**, Teresina, 2019.

VIANA, B. A. da S. **Mineração de materiais para construção civil em áreas urbanas: impactos socioambientais dessa atividade em Teresina, PI/Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

ZORATTO, Fabiana Martins Martin; HORNES, Karin Linete. Aula de campo como instrumento didático-pedagógico para o ensino de geografia. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: artigos, Paraná, 2014. (Cadernos PDE, Versão on line, v.1). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_geo_artigo_fabiana_martins_martin.pdf Acesso em: 07 fev. 2020.

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA¹

THE IMPORTANCE OF UNIVERSITY EXTENSION PROCESS IN GEOGRAPHY

Marcos Gomes de Sousa

Discente do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); Integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia (NUPEG) e participante como membro pesquisador do Grupo de Pesquisa em Geografia, Docência e Currículo (GEODOC).

E-mail: marcosggomes77@gmail.com

RESUMO

O referente trabalho discorrerá acerca da importância da extensão universitária para o processo de formação inicial dos estudantes do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), localizada no município de Teresina, Piauí. As universidades são tidas como um meio onde há uma grande produção do conhecimento científico. As atividades de extensão possibilitam diálogos entre a universidade e a sociedade, proporcionando aos futuros professores um olhar mais crítico e reflexivo acerca da realidade escolar. Dessa forma, objetiva-se analisar a importância da extensão universitária para o desenvolvimento profissional de futuros professores de Geografia, enfatizando a aplicação de projetos de intervenção da UFPI em escolas da rede pública no município de Teresina - Piauí. A pesquisa fundamentou-se em revisões bibliográficas sobre a temática central, onde foram analisados artigos acadêmicos, livros e teses, bem como nas experiências vivenciadas pelos discentes do curso de Geografia nos anos de 2018 e 2019 na escola básica. É notório destacar o quanto atividades de extensão universitária tornam-se essenciais para o processo de formação inicial de futuros professores de Geografia, pois os graduandos vivenciam a realidade escolar por meio de projetos de intervenção no início de sua formação. Conclui-se que as atividades de extensão possibilitam aos estudantes do curso de Geografia obterem uma visão

¹ As atividades de extensão ocorreram sob coordenação da professora Bartira Araújo da Silva Viana, em 2018 e do professor Raimundo Lenilde de Araújo, em 2019.

crítica e reflexiva acerca do ambiente escolar. Ademais, proporciona a mediação do conhecimento científico produzido na universidade com o que é produzido na escola. Contudo, a extensão universitária permite aos alunos do curso de Geografia realizar práticas pedagógicas no ambiente escolar, tornando o ensino público de qualidade.

Palavras-chave: Extensão. Formação. Ensino. Geografia.

ABSTRACT

The referent work will talk about the importance of university extension for the process of initial formation of students of the degree course in Geography at the Federal University of Piauí (UFPI), located in the city of Teresina, Piauí. In view, that university are seen as a medium where there is a great production of scientific knowledge. Extension activities enable dialogues between the university, providing future teachers with a more critical and reflective look at the school environment. Thus, the objective is to present and analyze the importance that university extension has for the professional development of future teachers, in addition, it aims to expose applications of intervention projects, which were applied in public school in the municipality of Teresina. The research was based on bibliographic reviews on the central theme, where academic articles, books and dissertations were analyzed, as well as the experiences lived by the students of the Geography course in the years 2018 and 2019. It is notorious, therefore, to highlight the extent to which these activities become essential to the process of initial teacher training, as the undergraduate students experience the school reality through intervention projects at the beginning of their training.

Keywords: Extension. Formation. Teaching. Geography.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da importância das atividades de extensão para a formação inicial de discentes do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), localizada no município de Teresina. Tal escolha temática decorreu da percepção da grande potencialidade que as atividades de extensão possuem para a formação inicial de futuros profissionais da educação básica.

As atividades de extensão possibilitam diálogos entre a universidade e a sociedade, proporcionando aos futuros professores um olhar mais crítico e reflexivo acerca da realidade escolar. O professor crítico e reflexivo é capaz de construir e reconstruir o seu próprio conhecimento profissional devido à busca por qualificação cedida pela própria universidade, principalmente na contemporaneidade.

Haja vista que as universidades são vistas como um espaço de produção do conhecimento científico. Nunes e Lima (2018, p. 51) afirmam que “A construção do processo de tornar-se professor se dá mediada pela própria organização do trabalho docente, nas relações que estabelece como aluno, com os colegas e consigo mesmo, enquanto professor em formação”.

A extensão universitária permite realizar a materialização dos saberes acadêmicos. Além de permitir aos discentes vivenciarem e refletirem práticas pedagógicas, principalmente por intermédio de projetos de intervenções e atividades pedagógicas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem em escolas da rede pública. Destaca-se o quanto essas atividades tornam-se essenciais para o processo de formação inicial de professores, pois os graduandos vivenciam a realidade escolar por meio da extensão universitária no início de sua formação acadêmica.

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA

Os discentes em formação acadêmica enfrentam inúmeros desafios ao empregar os projetos de extensão nas escolas, como por exemplo, “preconceito” de professores atuantes em aceitar a proposta de extensão, tempo indisponível para realização da aplicação do projeto, desinteresse dos alunos em relação à disciplina de Geografia e o contexto socioeconômico e político da escola. Nunes e Lima (2018, p. 54) afirmam que “O profissional da educação competente enfrenta dignamente situações complexas, incertas e irregulares da prática docente”.

Mas como aplicar projetos de extensão em escolas públicas e de que maneira deve-se articular o ensino científico ao ensino escolar? Como hipóteses para esses questionamentos, pode-se inferir que o professor em processo de formação inicial, ao buscar novas práticas pedagógicas, novos recursos didáticos e cursos de qualificação visando ampliar seus conhecimentos de forma reflexiva e crítica, assim como conhecer o contexto em que está inserido, possui êxito ao aplicar os projetos de extensão na escola básica. Conforme Nunes e Lima (2018, p. 52):

[...] Trata-se de problemática que sinaliza para a necessidade de os professores buscarem meios para complementarem a formação inicial, como forma de ampliar, transformar e inovar os conhecimentos antes adquiridos, tornando-os mais reflexivo e críticos. A busca por formação é uma necessidade de todo profissional, especialmente daqueles que estão envolvidos diretamente no contexto educacional, com sua prática pedagógica, com a aprendizagem do alunado e com a performance da escola [...].

Diante do exposto, o objetivo do artigo é analisar a importância da extensão universitária para o desenvolvimento profissional de futuros professores de Geografia, enfatizando a aplicação de projetos de intervenção da UFPI em escolas da rede pública no município de Teresina-Piauí. Neste sentido, destaca-se que estas práticas contribuem para os discentes obterem uma visão mais ampla acerca da realidade escolar.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia do trabalho fundamentou-se em revisões bibliográficas sobre a temática central, onde foram analisados artigos acadêmicos, livros e teses, bem como nas experiências vivenciadas pelos discentes do curso de Geografia nos anos de 2018 e 2019 na escola básica. Os projetos aplicados ocorreram em duas escolas de educação básica, localizadas no município de Teresina.

A aplicação da Atividade Curricular de Extensão denominada “Lixo eletrônico: consequências do descarte inadequado de resíduos sólidos” foi aplicado em 2018 na Unidade Escolar Professora Maria de Lourdes Rebêlo, localizado no bairro Nossa Senhora de Fátima. O desenvolvimento do projeto contou com o auxílio da empresa filantrópica Movimento Pela Paz na Periferia (MP3) e da empresa *Expert Coleta lixo eletrônico*, ambas localizadas na região Sul de Teresina.

Em 2019 aplicou-se o projeto de intervenção pedagógico intitulado “Conceito de lugar e sua relação com o meio”, onde foi possível debater a concepção do conceito de lugar com alunos da Escola Municipal Francisco Prado, situada no município de Teresina-PI. Destaca-se que o projeto foi aplicado com alunos do 1º ano do ensino médio (2018) e do 7º ano do ensino fundamental (2019).

Entendemos que o conceito de lugar para a Geografia estar relacionado a questões afetivas do indivíduo, ou seja, é vista como uma porção do espaço geográfico representada por significados

particulares da relação entre pessoas e com o espaço a qual pertencem. Então o propósito do projeto extensionista aplicado no ano de 2019 foi proporcionar aos alunos o entendimento acerca do conceito de lugar por meios lúdicos em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

As experiências de práticas docentes vivenciadas no ambiente escolar, por meio de atividades de extensões, constituem-se como ações preponderantes para a formação inicial de futuros profissionais da educação básica. Ademais, proporciona um ensino de qualidade e eficiente para alunos da rede pública de ensino. Conforme Batista, Feltrin e Becker (2019, p. 70):

[...] Constituir-se docente é, assim, um processo que ocorre na prática mediada por concepções teóricas, metodológicas, étnicas e estéticas tecidas desde a formação inicial, passando pelas formações continuadas, contínuas e em serviço, mas principalmente na vivência cotidiana do espaço escolar [...].

Conforme Sousa e Albuquerque (2019, p. 4), “[...], ensinar vai muito além da transmissão de conteúdos, sendo que o professor possui o papel de articular os conteúdos com o objetivo de fazer com que o aluno construa seu próprio conhecimento”. Ratifica-se, portanto, que as novas práticas docentes se tornam um meio mais eficiente na construção e reconstrução do conhecimento do professor, tornando-o um ser crítico e reflexivo.

As extensões quando aliadas às novas práticas se tornam essenciais para o desenvolvimento do ensino público e para o progresso do professor enquanto mediador do conhecimento. Os trabalhos desenvolvidos pela extensão universitária ampliam e modificam o conceito de educação básica e de formação de professores. O desenvolvimento no espaço escolar estabelece um vínculo mais efetivo de aproximação dos saberes debatidos na academia, com os conteúdos produzidos nas escolas.

Sousa e Albuquerque (2019, p. 4) firmam que “Nesse ínterim, corrobora-se que no processo de formação de professores, fazem-se necessárias práticas que possibilite aos graduandos exercer a profissão docente ainda em seu processo formativo”. Além do mais, a extensão surge visando romper com o ensino tradicionalista. Este caracteriza-se como um ensino meramente verbalista, onde o professor torna-se o único detentor do conhecimento e responsável pela transmissão dos conteúdos.

Conforme Zuba (2013, p.13) “A prática educativa desempenhada pelo professor, é, em grande parte, resultado do processo da formação inicial que obteve na academia”. Esta formação possui sérios desafios enfrentados pelos alunos de Geografia e de outras ciências, como por exemplo, o distanciamento que ocorre entre a Universidade e o sistema de ensino básico. Ainda de acordo Zuba (2013, p. 13):

[...] O distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica faz com que os alunos saiam da licenciatura com um conhecimento superficial em relação ao estudo e análises de propostas curriculares direcionadas a esse segmento. A colaboração entre profissionais do ensino básico e a academia é de extrema importância, uma vez que tende a dinamizar o processo de formação de educadores [...].

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA

As propostas de extensões promovem, portanto, uma aproximação do conhecimento produzido nas universidades com os conteúdos colocados em prática nas escolas públicas de educação básica, contribuindo com avanços na formação inicial de futuros professores, melhorando assim, a qualidade do ensino público. Além disso, visa proporcionar a relação entre ensino, pesquisa e extensão, complementando a formação acadêmica do estudante universitário.

As atividades extensionistas são importantes porque proporcionam benefícios aos estudantes universitários e à sociedade. Diante disso, infere-se que a extensão universitária contribui para o processo de formação dos acadêmicos, pois lhe proporciona vivenciar o cotidiano escolar e a realizar novas práticas didáticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A extensão universitária é essencial para acadêmicos de licenciaturas, pois lhes proporcionam vivenciar a realidade das escolas. Além disso, incentiva a busca por novas práticas docentes, melhoram o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e possibilita a troca de conhecimentos entre a universidade e a escola.

É por meio das atividades extensionistas que ocorre a democratização e a difusão dos conhecimentos produzidos na universidade, propiciando uma complementação na formação inicial aos alunos do curso de Geografia. Ademais, é por meio de aplicações dos projetos de extensões que os discentes são levados a aprender e compreender a realidade ao qual estão inseridos.

Portanto, as escolas tornam-se um espaço essencial para a promoção das extensões idealizadas pelas universidades, uma vez que é no lócus escolar onde ocorre a transmissão do saber tradicional e científico de forma organizada. Porém, será no meio escolar que o estudante universitário terá a missão de ensinar os conteúdos e instigar os alunos a pensarem, a tornar os alunos seres pensantes e autônomos.

Diante disso, o referente trabalho visa realizar relatos de experiências vivenciadas pelos alunos do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), nos anos de 2018 e 2019. Onde foi possível abordar temáticas diversas por meio de práticas pedagógicas tornando as aulas mais dinâmicas e atraentes.

Projeto de extensão 2018

O projeto de extensão aplicado no ano de 2018 intitula-se “Lixo eletrônico: consequências do descarte de resíduos sólidos”. Em tal projeto foi possível discutir questões relacionados com ao impacto ambiental e à saúde humana. Essa atividade foi aplicada com turma do 1º ano do Ensino Médio da escola pública denominada Unidade Escolar Professora Maria de Lourdes Rebêlo, localizado em Teresina-PI.

Contou-se com o auxílio da empresa Movimento Pela Paz na Periferia-MP3, instituição que promove atividades voltadas para a inclusão sócio-cultural dos jovens da periferia de Teresina, como a realização de oficinas de suporte e manutenção de computadores, com materiais eletroeletrônicos obsoletos, assim como a empresa *Expert Coleta lixo eletrônico* que foi determinante para a idealização desse projeto de extensão.

O interesse por esse estudo surgiu mediante a preocupação do descarte inadequado dos lixo eletrônico no âmbito local. Outro fator que desencadeou o referido projeto foi à necessidade de discutir algumas medidas que a sociedade deve tomar para preservar o meio ambiente, como por exemplo, o descarte de equipamentos eletrônicos em locais apropriados e o correto manuseio desses materiais.

A discussão se deu diante da constatação do grande acúmulo de lixo eletrônico que a sociedade vem produzindo e as suas consequências para a natureza. Objetivou-se, debater os problemas ambientais oriundos do descarte incorreto, visando conscientizar a comunidade escolar para os riscos gerados pelo problema em questão. Além disso, visou realizar uma exposição de equipamentos eletrônicos, com a pretensão de explicar a sua composição química e os riscos à saúde humana (Figura 1).

Figura 1 - Fotografia dos discentes do curso de Geografia explicando a problemática do lixo eletrônico na sociedade, na Unidade Escolar Maria de Lourdes Rebelo.



Fonte: Sousa (2018).

Foi possível, portanto, vivenciar a realidade escolar por intermédio da proposta de extensão. Além disso, durante a aplicação da atividade de extensão, adotaram-se várias práticas docentes, como por exemplo, o uso do método tradicional e o uso de recursos didáticos (datashow, computador e caixa de som) no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho proposto na Unidade Escolar Professora Maria de Lourdes Rebêlo, propiciou aos alunos do curso de Geografia da UFPI construir conhecimentos acerca da temática e a obter uma visão crítica sobre o ambiente escolar.

Proporcionou aos alunos da escola uma consciência ambiental, sendo capazes de tomar decisões, buscando a melhoria da qualidade do ambiente em que vivem. Ademais, oportunizou aos mesmos os conhecimentos necessários sobre os impactos gerados ao meio ambiente e os riscos à saúde, devido ao descarte incorreto do lixo eletrônico.

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA

Projeto de Extensão 2019

Idealizado no ano de 2019, o projeto de extensão intitulado “Conceito de lugar e sua relação com o meio” foi aplicado com uma turma do 7º ano do ensino fundamental, da rede pública municipal de ensino básico, na Escola Municipal Francisco Prado, localizada em Teresina-PI.

Foi aplicado um questionário sobre a relação que os alunos possuem com o conceito de lugar e com a cidade onde vivem. Visou realizar uma discussão acerca da temática, abarcando a importância do lugar para o cotidiano de cada aluno. No intuito de relacionar estes conceitos e compreender o espaço organizado, assim como conhecer a estrutura e a organização do lugar, como, por exemplo, um bairro ou uma cidade.

Objetivou-se ainda, fazer com que os alunos descrevessem o lugar ao qual pertencem como também entender como está organizado o lugar em que vivem e desenvolver atividades de interação, visando a ampliação da capacidade criativa de cada aluno em sala de aula e a promoção de valores identitários.

O projeto foi aplicado em três momentos, um questionário diagnóstico, uma exposição do conceito de lugar por meio de uma palestra e um questionário prognóstico. Além disso, foi possível analisar o quão o lugar pode ser representado, já que a representação de um lugar pode ser caracterizada de forma diferenciada, de pessoa para pessoa (Figura 2).

Figura 2- Fotografia mostrando o momento da palestra ministrada sobre o conceito de Lugar na turma do 7º ano, na Escola Municipal Francisco Prado



Fonte: Sousa (2019).

Diante da aplicação da atividade de extensão, os alunos puderam ter mais embasamento sobre o conceito de lugar. Sabe-se que cada pessoa enxerga o mundo de forma diferente, pois isso se relaciona com o conjunto de experiências dos indivíduos ao longo do tempo, suas concepções culturais e seus valores morais e até religiosos.

As análises geográficas pautadas no conceito de lugar concebem o espaço analisado e percebido, não de uma maneira direta ou racional, mas por meio da compreensão humana e, muitas vezes, com base em valores afetivos ou de identidade. Foi possível, portanto, realizar uma dinâmica em sala de aula, onde os alunos realizaram a representação dos lugares as quais pertencem por meio de pinturas (Figura 3).

Figura 3- Fotografia mostrando a dinâmica desenvolvida com os alunos do 7º do ensino fundamental



Fonte: Sousa (2019).

Diante do exposto, torna-se evidente a importância que o projeto de extensão possui para o desenvolvimento acadêmico dos discentes do curso de Geografia. É notório perceber a importância e a disseminação do conhecimento científico e do conhecimento escolar, pois permite proporcionar aos graduandos experiências de práticas docentes.

Tal proposta de extensão apresentada visou aproximar os alunos da temática “Lugar”, relacionada ao ensino de Geografia possibilitando, assim, novas formas de compreensão e aplicação conceitual da temática sugerida. Nesse sentido, pode-se inferir que existem diversas formas de representação do conceito de lugar para cada pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de extensão são essências para o processo de formação inicial dos graduandos do curso de Geografia, pois lhes possibilita presenciar *in locu* a realidade escolar. Ademais, proporciona realizar práticas docentes, socializando e democratizando o saber científico.

A extensão universitária torna-se importante devido à aproximação que ela concede entre a escola e a universidade, proporcionando aos futuros professores um olhar mais crítico e reflexivo acerca da realidade escolar. Este professor será capaz de construir e reconstruir o seu próprio conhecimento profissional devido à busca por qualificações cedida pela própria universidade, principalmente na contemporaneidade.

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA

Diante disso, conclui-se que a extensão universitária vivenciada pelos alunos do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí nos anos de 2018 e 2019, tornou-se essencial no desenvolvimento profissional de futuros educadores devido ao seu papel de transformá-los em educadores críticos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Natália Lampert; FELTRIN, Tascelli; BECKER, Elsbeht Léia Spod. Autoformação docente e reflexões sobre vivências escolares. *In*: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. (org.). **Inquietações e proposituras na formação docente**. Ponta Grossa: Atena, 2019, p. 67-81.

NUNES, Lúcia Maria de Sousa Leal; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Formação inicial e prática pedagógica: territórios e encruzilhadas de produção de conhecimento. *In*: FERRO, Maria da Glória Duarte; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. (org.). **Docência e pesquisa em formação de professores: primeiras aproximações ao objeto de estudo**. Teresina: Edufpi, 2018, p. 49-64.

SOUSA, Marcos Gomes de; ALBUQUERQUE, Emanuel Lindemberg Silva. Pibid como formação inicial à docência: Relatos de experiência na Geografia. **Formare**, Teresina, v.7, n.2, p. 108-116, jul. 2019.

ZUBA, Janete Aparecida Gomes. **A formação do professor de Geografia: uma discussão sobre as exigências locais e regionais do norte de Minas**. 2013. Tese (doutorado em Geografia e gestão do Território) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Minas Gerais, Uberlândia, 2013.

AGRICULTURA FAMILIAR NO POVOADO ALFININ, PIRACURUCA - PI: AGENTES PRODUTORES E CONTRIBUIÇÃO À ECONOMIA LOCAL

FAMILY AGRICULTURE IN THE ALFININ PEOPLE, PIRACURUCA - PI: PRODUCING AGENTS AND CONTRIBUTION TO THE LOCAL ECONOMY

Elissantos de Sousa Fontenele

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (2015 a 2018).

E-mail: elissantosfontenele@gmail.com

Francílio de Amorim dos Santos

Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (2007); Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (2010); Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (2015); Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (2019). É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí/Campus Piripiri.

E-mail: francilio.amorim@ifpi.edu.br

RESUMO

O trabalho teve como objetivo geral analisar a agricultura familiar no povoado Alfinin, localizado no município de Piracuruca, com foco nas transformações históricas ocorridas e os responsáveis por essa transformação, identificação dos problemas enfrentados pelos agentes produtores e sua contribuição à economia local. Para tal fim, inicialmente, fez-se um levantamento bibliográfico acerca dos conceitos desse tipo de atividade agrícola, mostrando dados gerais, sua evolução histórica, bem como a realidade atual e importância da atividade agrícola para as famílias, como isso afeta direta e indiretamente a economia, nesse caso em Piracuruca - PI. Para a construção do arcabouço teórico foram utilizados autores conhecidos pelos seus trabalhos envolvendo a agricultura e economia. Em um segundo momento, realizou-se uma pesquisa de campo,

AGRICULTURA FAMILIAR NO POVOADO ALFININ, PIRACURUCA - PI: AGENTES PRODUTORES E CONTRIBUIÇÃO À ECONOMIA LOCAL

envolvendo entrevistas diretas com os moradores do local, para em seguida ser montado um quadro com informações que demonstram como algumas questões são vistas pelos moradores, problemáticas, vantagens da atividade agrícola orgânica e o que poderia ser melhorado. As conclusões revelam que a atividade agrícola familiar, embora não tenha tanta visibilidade, tem muito a que contribuir para a economia local de determinada comunidade e afeta diretamente a economia geral do município.

Palavras-chave: Pequena Produção Agrícola. Agricultores Familiares. Povoado Alfinin.

ABSTRACT

The general objective of the work was to analyze family farming in the Alfinin village, located in the municipality of Piracuruca, focusing on the historical transformations that occurred and those responsible for this transformation, identifying the problems faced by the producing agents and their contribution to the local economy. To this end, a bibliographic survey was initially made about the concepts of this type of agricultural activity, showing general data, its historical evolution, as well as the current reality and importance of agricultural activity for families, how it affects the economy directly and indirectly, in this case in Piracuruca - PI. For the construction of the theoretical framework authors known for their work involving agriculture and economics, were used. In a second step, a field research was carried out, involving direct interviews with the local residents, in order to then assemble a table with information that demonstrates how some issues are seen by the residents, problems, advantages of organic farming and what could be improved. The conclusions after the analysis confirmed what was already imagined before the research was put into practice, revealing that such agricultural activity, although not so visible, has much to contribute to the local economy of a given community and directly affects the general economy of the municipality.

Keywords: Small Agricultural Productio. Family Farmers. Populated.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei nº 11.326 de julho de 2006, considera-se agricultor familiar a que se realiza a partir de atividades econômicas no meio rural, atendendo-se alguns requisitos básicos, como: não possuir propriedade rural que seja maior que 4 módulos fiscais; fazer uso predominantemente de mão de obra da própria família em atividades econômicas da propriedade; e ter a maior parte da renda proveniente das atividades agrícolas desenvolvidas no estabelecimento rural (BRASIL, 2006).

Dadas às dificuldades que envolvem esse tipo de atividade, hoje existem programas de incentivo à agricultura familiar, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que realiza financiamento de projetos ao pequeno produtor rural, com baixas taxas de juros. Nesse contexto, insere-se o município de Piracuruca que possui inúmeras potencialidades no setor primário, uma vez que este apresenta uma riquíssima biodiversidade natural, com muitas possibilidades do ponto de vista ecológico.

Desse modo, é importante o desenvolvimento de estudos mais detalhados e específicos no município com relação a esse tipo de atividade econômica, visto que a agricultura movimenta boa parte do capital gerado pelo município. Ressalta-se, também, a possibilidade de mapeamento e análise acerca da transformação e modificação ao longo dos anos das atividades econômicas

aqui trabalhadas. Para além do citado, destaca-se, ainda, contribuição para o melhoramento da produção e economia do município, uma vez que poderá servir de base para outros estudos paralelos e mais aprofundados.

Diante do contexto apresentado, o estudo partiu da seguinte questão norteadora: como a agricultura familiar desenvolvida no povoado Alfinin insere-se na economia geral do município de Piracuruca e de que forma ela poderia ser melhorada? Desse modo, vislumbrou-se com o desenvolvimento da pesquisa a necessidade de um estudo que revele e debata sobre as formas de produção da comunidade de produtores e com os órgãos que atuam no município, buscando aprimorar as relações entre o ambiente e a atividade agrícola.

Frente à necessidade e oportunidade para o desenvolvimento da pesquisa, elencou-se como objetivo geral analisar a agricultura familiar no povoado Alfinin, localizado no município de Piracuruca, com foco nas transformações históricas ocorridas e os responsáveis por essa transformação, identificação dos problemas enfrentados pelos agentes produtores e sua contribuição à economia local. Por sua vez, os objetivos específicos foram os seguintes: identificar os tipos de cultivos desenvolvidos, o mercado consumidor e os componentes da força de trabalho na área cultivada; caracterizar as técnicas de manejo empregadas no manejo da terra e os subsídios técnicos e financeiros destinados pelo governo ao agricultor familiar; compreender como se dá os processos burocráticos referentes ao retorno econômico para as famílias que produzem e para o município como um todo.

A AGRICULTURA FAMILIAR: CARACTERÍSTICAS GERAIS

Possivelmente, o maior desafio dos agricultores familiares, especialmente daqueles que estão localizados em regiões de pouca tradição com agricultura familiar, é desenvolver atividades que lhes assegurem renda. Sem renda, não é possível ter acesso aos bens necessários para a sobrevivência das pessoas com condições mínimas de dignidade e, muito menos, aos recursos tecnológicos indispensáveis para assegurar a competitividade do negócio.

Desse modo, torna-se necessário promover esforços no sentido de melhorar a geração de renda dos agricultores familiares. Nesse sentido, salienta-se que a geração de renda pode dar-se por meio de alguns fatores, tais como: melhorias no processo de comercialização, pela redução dos custos de produção, pelo aumento da produtividade, dentre outros (LAMAS, 2017).

Ressalta-se que o agricultor familiar pode vender melhor a sua produção, notadamente a partir da organização, ou seja, a partir de um esforço integrado no sentido de melhorar o nível organizacional dos agricultores familiares. Diga-se, ainda, que é preciso trabalhar a questão do cooperativismo, como meio para mitigar os efeitos das imperfeições do mercado.

De acordo com Lamas (2017), os organizados em Cooperativas e/ou Associações, os produtores compram insumos necessários para a produção por preços bem menores que comprariam isoladamente. A partir da organização da produção, eles também irão conseguir melhores preços pelos seus produtos em função da escala, resultante do processo organizacional.

Ainda de acordo com o autor, em algumas políticas públicas, como o Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), a compra antecipada e a preferência à agricultura familiar na compra de alimentos para a merenda escolar, por exemplo, têm como objetivo central lutar contra as imperfeições de mercado. Porém, os resultados dessas políticas serão tanto maiores quanto melhor for o nível organizacional dos produtores (LAMAS, 2017).

AGRICULTURA FAMILIAR NO POVOADO ALFININ, PIRACURUCA - PI: AGENTES PRODUTORES E CONTRIBUIÇÃO À ECONOMIA LOCAL

Ressalta-se que de nada adianta o conhecimento e as recomendações técnicas se não estiverem dentro de um contexto maior, onde a visão de produto deixa de existir, passando a predominar a visão de processo conjunto e para todos (LAMAS, 2017). Pois somente haverá crescimento dos agricultores familiares ou pequenos agricultores quando efetivamente forem envidados esforços para a superação das imperfeições do mercado, especialmente na organização dos produtores. Do contrário os esforços não serão traduzidos em resultados, em que o principal deve ser a geração de renda para assegurar a capacidade de modernização dos processos e a melhoria da qualidade de vida.

A agricultura familiar é responsável pela produção dos principais alimentos consumidos pela população brasileira: 84% da mandioca, 67 % do feijão, 54 % do leite, 49 % do milho, 40 % de aves e ovos e 58 % de suínos. No Nordeste a agricultura familiar é responsável por 82,9 % da ocupação de mão-de-obra no campo (CODEVASF, 2013). Nesse sentido, destaca-se que a estrutura rural brasileira é bastante complexa, notadamente devido à diversidade que caracterizam as atividades desenvolvidas (SILVA; JESUS, 2010).

Em 1995, foi criado o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), o objetivo era o de fortalecer as atividades produtivas geradoras de renda das unidades familiares de produção, com linhas de financiamento rural adequadas à sua realidade. A criação do programa foi considerada um marco histórico da intervenção do Estado no meio rural do Brasil, foi, portanto, a primeira política pública feita em favor dos agricultores familiares no país, que até então eram praticamente excluídos das políticas públicas e passaram a receber maior atenção do governo, demonstrando o reconhecimento da importância que essa categoria possui para o desenvolvimento do país (FERNANDES, 2013).

Para Abramovay (1994), existe um vasto segmento da agricultura familiar brasileira que não consegue afirmar-se economicamente devido o ambiente social que a vincula ao mercado. De acordo com o autor, as famílias têm reduzidas margens de escolha na comercialização de seus produtos, na obtenção de financiamentos, na compra de insumos e no acesso à informação.

Nos poucos casos em que o crédito agrícola formal chega a estas famílias, não só a resposta em termos de produção é imediata, como também - mesmo nos produtos convencionais - é nítida a elevação da renda: é que neste caso, a família consegue emancipar-se do círculo de dependência clientelista a que está ligada e, por aí, abre a via para inserir-se em mercados competitivos - mesmo que sejam nos produtos que vinham praticando até então (ABRAMOVAY, 1999, p.14).

Segundo o autor, as tentativas de se promover o acesso ao crédito a populações pobres esbarram, em dois obstáculos básicos: no caso dos assentamentos, a eliminação dos riscos por parte do sistema financeiro e do próprio agricultor é um dos limites fundamentais a que o crédito de torne um instrumento de desenvolvimento. Os financiamentos deixam de integrar-se a projetos economicamente sustentáveis e tendem a tornar-se formas de complementação da renda, o que perpetua a situação de pobreza em que se encontram as famílias (ABRAMOVAY, 1999).

A invisibilidade socioeconômica e política da agricultura de base familiar foi fruto de um longo processo de subjugação e, em muitos casos, de dependência da grande agricultura de exportação. Nesse sentido, a grande propriedade dominante em toda a história brasileira, impôs-se como modelo socialmente reconhecido (MOTTA; ZARTH, 2008).

Por mais que haja situações que escapam a este padrão, ele tem hoje, infelizmente, um peso muito importante nos assentamentos. No caso do PRONAF, o problema é o inverso, ou seja, uma vez que existe risco para o sistema bancário e para os agricultores, os critérios de seleção tendem a eliminar os agricultores incapazes de oferecer garantias e contrapartidas, mesmo que possam de apresentar projetos economicamente viáveis (ABRAMOVAY; VEIGA, 1999). Exemplo disso é a quantidade irrisória de agricultores de baixa renda agrícola que conseguiram de fato obter financiamentos, apesar de uma linha do PRONAF estar voltada especificamente a este público.

Segundo dados do site da Secretaria de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, para participar do Garantia-Safra, é necessário que estados, municípios e agricultores, anualmente, façam adesão ao programa. O benefício é assegurando ao agricultor familiar que teve perdas de até 50% da produção de feijão, milho, arroz, mandioca e algodão. A adesão ao Garantia Safra exige que o assegurado seja agricultor familiar, conforme definido pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF); não ter renda familiar mensal superior a 1,5 salários mínimos; efetuar a adesão antes do plantio; e não deter área superior a quatro módulos fiscais (PORTAL CIDADE VERDE, 2018).

No município de Piracuruca não é diferente. Alguns dos programas de incentivos citados funcionam e beneficiam centenas de famílias de agricultores familiares do município. Em 201, por exemplo, de acordo com o Portal O Dia, houve a entrega de sementes de milho, feijão, mudas de caju e palma forrageira começou para agricultores de toda a região, incluindo Piracuruca, onde foram distribuídos 6.800 kg de sementes de milho e 1.700 kg sementes de feijão, além de cerca 50 mil mudas de caju e 45 mil raquetes de palma forrageira. Tratou-se de uma ação da SDR realizada em parceria com vários órgãos do Estado e que busca atender a todos os municípios do Piauí (PORTAL O DIA, 2018).

Ainda de acordo com o Portal, a tecnologia empregada na agricultura do município já faz com que Piracuruca possa ser chamada de um grande polo na agricultura, porém apresenta problemas e desafios, que vão da reforma agrária às queimadas; do êxodo rural ao financiamento da produção; da infraestrutura de escoamento da produção à viabilização econômica da agricultura familiar (PORTAL O DIA, 2018).

São problemas que envolvem questões políticas, sociais, ambientais, tecnológicas e econômicas. Por essa razão, o objetivo deste estudo é avaliar a situação recente da agricultura no município, cujo vários fatores são frequentemente apontados como potenciais entraves ao desenvolvimento, entre eles questões ambientais, deficiência logística, atraso tecnológico, falta de crédito, falta de assistência técnica, entre outros.

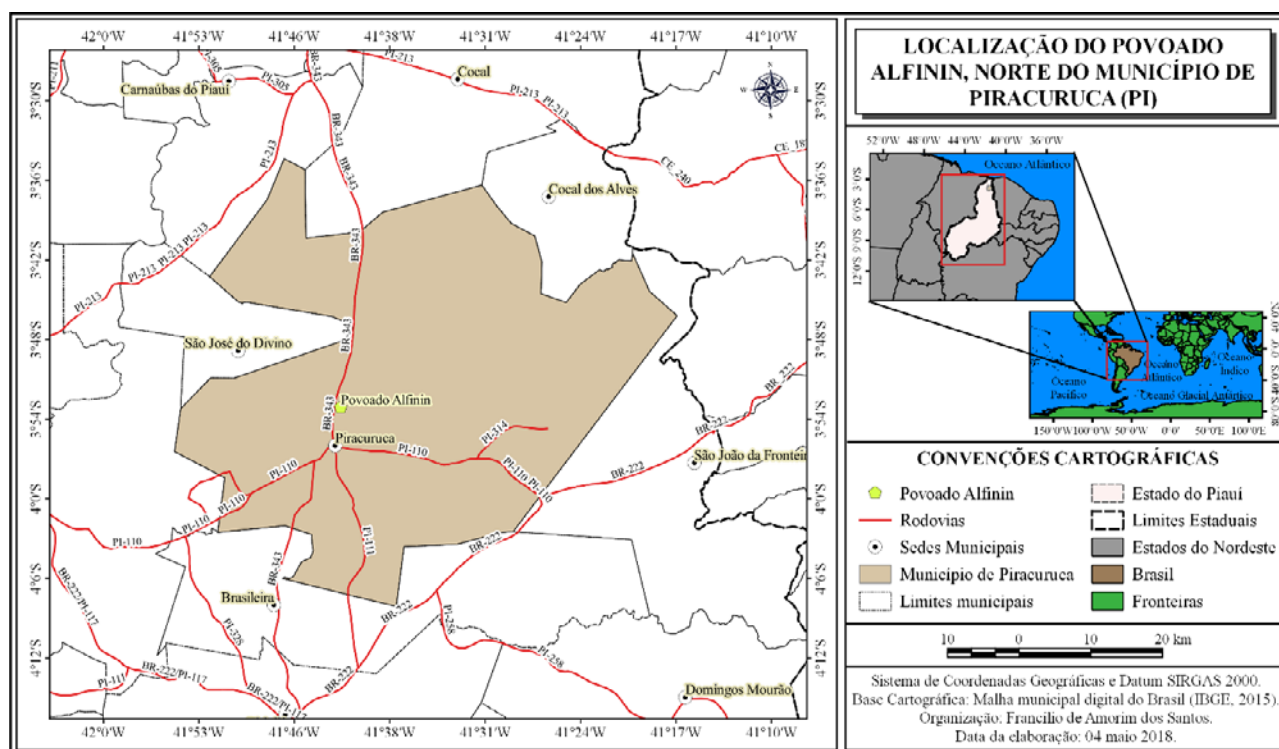
MATERIAIS E MÉTODOS

Área em estudo

A área em estudo está localizada às margens da BR-343, ao norte da cidade de Piracuruca - PI, aproximadamente há 5 km da sede desse município, como pode ser visto na Figura 1. O povoado Alfinin, objeto em estudo, é composto de 20 (vinte) casas dos assentados e 3 (três) casas de filhos dos assentados, ao passo que 85 (oitenta e cinco) pessoas moram nas casas dos assentados e 17 (dezessete) pessoas nas casas dos filhos dos assentados.

AGRICULTURA FAMILIAR NO POVOADO ALFININ, PIRACURUCA - PI: AGENTES PRODUTORES E CONTRIBUIÇÃO À ECONOMIA LOCAL

Figura 1 - Localização do povoado Alfinin, setor Norte do município de Piracuruca (PI)



Fonte: IBGE (2015). Organização: Francílio de Amorin dos Santos.

Procedimentos metodológicos

O trabalho foi desenvolvido a partir da coleta de dados, tanto primários quanto secundários, onde inicialmente foi realizado levantamento bibliográfico necessário à conceituação do tema. Foi essencial ao trabalho a pesquisa de campo, cuja finalidade foi levantar dados referentes às atividades econômicas, com foco no povoado Alfinin.

O presente trabalho fundamentou-se nos pressupostos teóricos de autores como Abramovay (1994), que trata de temas relacionados a evoluções no campo da agricultura familiar; Aguirre e Bacha (1997), que abordam aspectos da economia tendo como centro de análise a agricultura familiar. Gato (1993), que fala das informações tecnológicas agrícolas, processo de transferência sob o ponto de vista de produtores rurais, dentre outros.

Ressalta-se que foram elaboradas e aplicadas entrevistas semiestruturadas aos agricultores e com os órgãos que regulamentam e monitoram as produções agrícolas no município. Destaca-se que o conteúdo das perguntas foram o seguinte: vantagens da prática da agricultura familiar, subsídios técnicos e financeiros oferecidos ao agricultor familiar, cultivos desenvolvidos, destino da produção, componentes da força de trabalho, renda com a produção. Após a coleta de dados, seguiu-se à análise dos resultados, cruzando dados, a fim de montar-se um panorama geral referente às atividades desenvolvidas no povoado Alfinin.

A AGRICULTURA NO POVOADO ALFININ

De acordo com as entrevistas realizadas, inicialmente, cabe destacar que a prática agrícola familiar no povoado Alfinin é desenvolvida de forma familiar sem o uso de agrotóxico (Fala 1). Os moradores, particularmente, ressaltam que o local exhibe boa qualidade para a efetuação de agricultura sustentável, que se deve à proximidade com a sede municipal de Piracuruca e, também, por apresentar abundância de água, conforme está expresso nas Falas 2 a 3.

Agricultura totalmente orgânica, sem agrotóxico e abundância de água para irrigação (Fala 1).

Produzir o básico e bom lugar para morar e criar (Fala 2).

Consegue tirar o sustento da agricultura (Fala 3).

O plantio perto da cidade, o que facilita a venda do produto (Fala 4).

Sobre os subsídios técnicos e financeiros que o governo oferece para os moradores. A maioria dos agricultores ressalta que não recebem nenhum tipo de subsídio de nenhuma das esferas governamentais e que apenas 4 (quatro) famílias participam do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado pelo Governo Federal na aquisição de alimentos sem agrotóxicos para a alimentação escolar.

Criado em 2009, a partir da Lei nº 11.947/2009, a política determina que no mínimo 30% dos recursos repassados pelo FNDE para alimentação escolar devem ser usados para a compra de produtos da agricultura familiar. Assentados da reforma agrária, indígenas e comunidades quilombolas têm prioridade no processo de seleção dos fornecedores (BRASIL, 2009). Por sua vez, o objetivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é levar alimentos saudáveis para a merenda escolar dos alunos da rede pública e valorizar a produção regional sustentável (PNAE, 2018).

Em relação às técnicas de manejo da terra todos os 19 (dezenove) entrevistados dizem fazer uso da capina com a ferramenta enxada (Figura 2), instrumento considerado rudimentar. Ressalta-se, ainda, que 12 (doze) agricultores utilizam, também, o arado, 14 (quatorze) fazem uso do esterco de bode como adubo orgânico e 5 (cinco) ressaltaram que fazem a correção do solo com a análise da terra a ser plantada, basicamente utilizando-se do calcário.

Figura 2 - Trabalhador familiar utilizando ferramenta rudimentar para limpa do terreno



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

No que diz respeito aos cultivos desenvolvidos foi possível identificar culturas de natureza temporária, quais sejam: o milho (Figura 3A), realizado em 18 (dezoito) propriedades; cheiro verde (Figura 3B), identificado em 14 (quatorze) áreas; macaxeira (Figura 3C), encontrado em 16 (dezesesseis) locais; feijão (Figura 03D), cultivados em 5 (cinco) áreas do povoado Alfinin.

Cabe salientar que o cultivo dessas lavouras é típico dos agricultores familiares. Ressalta-se que o cultivo de feijão é muito sensível à deficiência hídrica, por sua vez a cultura da mandioca destaca-se por ser um cultivo de origem nacional, ao passo que o milho constitui cultivo expressivo seja na agricultura de familiar ou no agronegócio (SANTANA, 2007). Nessa perspectiva, é importante dizer que a forma como são cultivadas essas lavouras encontram grande desafios, notadamente devido ao avanço do modelo intensivo de produção.

Figura 3 - Cultivos temporários identificados no povoado Alfinin



Legenda: A: milho; B: cheiro verde; C: mandioca; D: feijão.

Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Nesse ponto, Nunes e Mello (2006) destaca que por momento a agricultura familiar, ainda, encontra-se em dependência e subordinação ao modelo produtivo de uso intensivo de recursos externos, por outro lado nas regiões desenvolvidas os agricultores familiares buscam mais autonomia por meio de estratégias localizadas de diversificação, como forma de resistir ao uso de insumos externos. Os autores ressaltam, também, que a agricultura familiar apresenta limitações no que diz respeito ao seu resgate e sustentabilidade, servindo como contraponto para o debate em torno do desenvolvimento rural.

Observa-se que praticamente todos, com exceção de um dos entrevistados, afirma produzir tanto para consumo próprio quanto para comercialização (Quadro 1). Ao passo que cerca de metade dos entrevistados afirma que os trabalhadores contratados são os próprios membros da família. Em relação à renda provinda da produção, eles destacam que a renda não supre totalmente a necessidade familiar, particularmente ficando abaixo da metade de 1 (um) salário mínimo, fato que demanda busca por outras atividades extras para complementar a renda familiar.

**AGRICULTURA FAMILIAR NO POVOADO ALFININ, PIRACURUCA - PI:
AGENTES PRODUTORES E CONTRIBUIÇÃO À ECONOMIA LOCAL**

Quadro 1 - Dados sobre a produção (destinação, força de trabalho e renda)

Pergunta	Respostas	Quantidade
Destino da produção	Apenas consumo próprio	1
	Consumo próprio e comercialização	18
Componentes da força do trabalho	Membros da família	12
	Membros da família e trabalhadores contratados	7
Relação renda x necessidade familiar	Sim	3
	Não	16

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de maior acompanhamento das atividades acima relatadas, notadamente pela esfera municipal. Pois ocorre na área do povoado Alfinin grande potencial para o desenvolvimento de atividades agrícolas e sua respectiva comercialização, o que permitirá alavancar o crescimento da renda familiar e, de certo modo, dinamizar a pequena produção agrícola e economia do município de Piracuruca.

Cabe salientar sobre a necessidade de aplicação de manejos distintos à produção do referido povoado, particularmente como forma de promover a conservação dos solos e manutenção de sua fertilidade. Nesse ponto, os órgãos responsáveis devem fazer-se mais presentes junto a essa comunidade, seja por meio do envio de técnicos capacitados, seja por meios da concessão de insumos agrícolas orgânicos. Pois ao subsidiar a comunidade de conhecimento técnico e insumos estar-se-á contribuindo para melhorar a qualidade e aumentar a produção e, como tal, ampliar a renda líquida dos moradores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho oportunizou a análise, observação e escrita sobre tema de suma importância, que é o da agricultura familiar, que tem imensa relevância para o país. Pois são esses agricultores que produzem a maioria dos alimentos consumidos no país além de gerar emprego e renda. A pesquisa realizada no assentamento Alfinin com os agricultores pôde-se inferir que dos 19 (dezenove) que participaram da pesquisa, 2/3 ressaltaram que o povoado em questão é um bom lugar para morar, pois além de plantarem para si mesmos, o plantio fica próximo da zona urbana da cidade o que facilita a venda dos produtos plantados. Destaca-se, também, que 1/3 dos entrevistados ressaltou que uma dessas vantagens de residir no povoado é a questão da agricultura ser totalmente orgânica e sem agrotóxico.

Outra questão a ser analisada foi os subsídios técnicos e financeiros oferecidos pelas esferas governamentais, onde quase todos os agricultores familiares ressaltou não receber nada e apenas uma pequena parte participa de programas voltados ligados à agricultura familiar. Por sua vez, as técnicas utilizadas no manejo da terra plantada 2/3 usam o arado, todos usam a enxada para retirada de mato no plantio, e o esterco de bode é o principal adubo utilizado, enquanto 1/4 faz análise de solo periodicamente e utilizam o calcário para correção.

O tipo de cultivo agrícola mais plantado é o milho, seguido da macaxeira, cheiro verde e o feijão. Destaca-se que quase todos esses produtores são destinados ao próprio consumo e o excedente à comercialização, onde a maioria são os próprios membros da família que fazem todos os trabalhos desde o plantio até a venda do produto. Diga-se, ainda, que apenas uma pequena parte contrata trabalhadores para realizar esses trabalhos. A renda dos agricultores do povoado ainda não é suficientemente sustentável onde a maioria dos produtores dos assentados não consegue viver apenas da agricultura e que apenas 3 (três) conseguem viver da própria produção.

Referências

ABRAMOVAY, R. A dualização como caminho para a sustentabilidade. **Estudos Econômicos**, v.24, p.157-182, 1994.

ABRAMOVAY, R. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. **Economia Aplicada**, v.29, nº1, jan./dez. 1999

ABRAMOVAY, R.; VEIGA, J. E. **Novas instituições para o desenvolvimento rural**: o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Brasília: Ipea, 1999.

AGUIRRE, B.M.B.; BACHA, C. J. C. A especialização da mão-de-obra rural no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 27., 1997, Piracicaba. **Anais [...]**. Piracicaba: 1997, p.572-584.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

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

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DOS VALES DOS RIOS SÃO FRANCISCO E PARNAÍBA - CODEVASF. **Produção familiar no Submédio São Francisco ganha reforço da Codevasf**, 2013. Disponível em: <http://www.codevasf.gov.br/noticias/2013/producao-familiar-no-submedio-sao-francisco-ganha-reforco-da-codevasf/>. Acesso em: 05 abr. 2018.

FERNANDES, B. M. A reforma agrária que o governo Lula fez e a que pode ser feita. In: SADER, E. **10 anos de governos pósliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013, p.191206.

**AGRICULTURA FAMILIAR NO POVOADO ALFININ, PIRACURUCA - PI:
AGENTES PRODUTORES E CONTRIBUIÇÃO À ECONOMIA LOCAL**

GATO, R. F. **Informação tecnológica agrícola**: processo de transferência sob o ponto de vista de produtores rurais em organizações comunitárias no município de Capitão Poço (PA) – um estudo exploratório. 1993. 179f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Sistema de contas nacionais – Brasil**: 1996-2003. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 02 ago. 2015.

LAMAS, F.M. **Manejo do perfil dos solos cultivados com o algodoeiro no Brasil**. Embrapa. Maceió: Agropecuária Oeste, 2017.

MOTTA, M.; ZARTH, P. **Formas de resistência camponesa**: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

NUNES, E. M.; MELLO, M. A. Arranjos produtivos locais em espaços rurais do Nordeste: o caso do Pólo de Desenvolvimento Integrado Assu-Mossoró (RN). In: CONGRESSO DA SOBER, 44., 2006, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: 2006, p.1-21.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - PNAE. **Sobre o PNAE**, 2018. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/pnae>. Acesso em: 06 abr. 2018.

PORTAL CIDADE VERDE. **Governo Federal autoriza pagamento do Garantia Safra para 111 municípios do Piauí**, 2018. Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/236463/governo-federal-autoriza-pagamento-do-garantia-safra-para-111-municipios-do-piaui>. Acesso em: 06 abr. 2018.

PORTAL O DIA. **Estado entrega sementes e mudas na região de Piracuruca**, 2018. Disponível em: <https://www.portalodia.com/noticias/nos-municipios/estado-entrega-sementes-e-mudas-na-regiao-de-piracuruca-292104.html>. Acesso em: 06 abr. 2018.

SANTANA, M. O. (org.). **Atlas das áreas susceptíveis à desertificação do Brasil**. Secretaria de Recursos Hídricos, Universidade Federal da Paraíba. Brasília: MMA, 2007.

SILVA, J.R.; JESUS, P. Os desafios do novo rural e as perspectivas da agricultura familiar no Brasil. In: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 5., 2010, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: 2010, p.1-7.

GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

GOOGLE EARTH AS A TEACHING TOOL IN GEOGRAPHY EDUCATION IN HIGH SCHOOL

Tiago Justino de Sousa Silva

Técnico em Agropecuária e Graduado em Geografia -
Licenciatura - pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: tiagojustino14@hotmail.com

Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

Professor Adjunto I do Curso de Geografia da Universidade
Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: lindemberg@ufpi.edu.br

RESUMO

O uso das novas geotecnologias vem crescendo consideravelmente na contemporaneidade. Dessa forma, a Geografia aparece com o poder de absolver essas inovações a favor do ensino, utilizando de ferramentas, como o *Google Earth*, nas práticas didático-pedagógicas. Visando a inserção de atividade prática tecnológica, o trabalho foi realizado através de uma oficina realizada no Liceu Piauiense, localizado no centro do município de Teresina, Piauí, com uma turma de 1º série do Ensino Médio, tendo como objetivos trabalhar a ferramenta *Google Earth* a partir de suas aplicações, desenvolvendo nos alunos a capacidade de compreensão da realidade espacial, bem como apresentar a história da plataforma, suas ferramentas de análise e observação e seu potencial de pesquisa no ensino. A metodologia aplicada ativa empregada se deu a partir do uso dos SIGs, com o *Google Earth*, tais como análise espacial, criação de mapas, criação de rotas e análise temporal de locais específicos. Logo após a aula teórica, aconteceu a aula prática, que foi realizada no Laboratório de Informática da mencionada unidade escolar. Os resultados foram positivos, tendo em vista a efetiva participação dos alunos, associado ao interesse em conhecer o espaço geográfico por meio das geotecnologias. Portanto, ficou evidente a importância da ferramenta *Google Earth* como auxiliador nas aulas práticas, principalmente, na Geografia.

Palavras-chave: Geotecnologias. Ensino. Geografia.

ABSTRACT

The use of new geotechnologies has been growing considerably in contemporary times. Thus, Geography appears with the power to absorb these innovations in favor of teaching, using tools, such as Google Earth, in didactic-pedagogical practices. Aiming at the insertion of practical technological activity, the work was carried out through a workshop held at Liceu Piauiense, located in the center of the city of Teresina, Piauí, with a 1st grade high school class, aiming to work the Google Earth tool to from its applications, such as: spatial analysis, map creation, route creation, temporal analysis of specific locations and develop in students the ability to understand spatial reality, as well as present the history of the platform, its analysis and observation tools and its research potential in teaching. The methodology applied was initially by lecture, presenting basic concepts about cartography, and the use of GIS, reaching the point of interest that is Google Earth. Soon after the presentation and explanation of the theoretical part, there was the practical part, which was held in the computer lab of the mentioned school unit. The results were positive, considering the effective participation of the students, associated with the interest in knowing the geographic space through geotechnologies. Therefore, the importance of the Google Earth tool as a helper in new forms of teaching, especially in geography, became evident.

Keywords: *Geotechnologies. Teaching. Geography.*

INTRODUÇÃO

A aceitação do uso das ferramentas de geotecnologias por parte da escola e, especialmente, pelos professores, é de grande importância, tendo em vista que uma das grandes dificuldades que a educação enfrenta na contemporaneidade, diante do fato de que as tecnologias de massa desempenham papel crucial na formação dos indivíduos e na alfabetização digital, tornando-se, neste contexto, indispensável o seu uso na realidade atual (CANTO, 2011).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão cada vez mais integrando o mundo em redes globais e oferecem novas possibilidades à educação, como o compartilhamento de informações, associado à interatividade e a interdisciplinaridade, pautando o seu viés concepcional a partir do dado, da informação e do conhecimento (SILVA, 1999).

Dessa forma, destacam-se que as TICs são resultantes desta nova realidade, em que há uma forte dinamicidade das informações em diversos suportes operacionais e plataformas computacionais, com ênfase para os *softwares*, bases de dados, metadados e tantas outras terminologias que compõem o sistema geoinformacional (SOUSA; ALBUQUERQUE, 2017).

As geotecnologias surgiram como um conjunto de ferramentas tecnológicas computacionais, que trazem avanços significativos em processos de gestão, pesquisa e monitoramento. Esses conjuntos de processos surgem como uma nova forma facilitadora da ciência geográfica, apresentando-se como um elemento contemporâneo, aproximando o alunado a sua realidade espacial.

De acordo com Albuquerque *et al.* (2012), o crescente avanço das geotecnologias tem possibilitado e estimulado a evolução da metodologia de se estudar e aprender Geografia, tendo em vista a atual facilidade em se conseguir mapas digitais interativos, imagens de satélites e outros dados via *internet*, a exemplo da plataforma *Google Earth*.

Nesse sentido, as geotecnologias surgem como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, sendo estas úteis como apoio a pesquisa para produzir informações com referência

espacial (mapas, gráficos, tabela), baseadas no uso de produtos de Sensoriamento Remoto e programas de computador.

Neste contexto, o uso das TICs na educação pode facilitar o aprendizado de maneira atrativa para os alunos e podem auxiliar inclusive em atividades de outras disciplinas. Por isso, busca-se o uso desses recursos tecnológicos e cartográficos no ensino de Geografia, visando aprimorar e inserir o uso destas ferramentas no dia a dia do ambiente escolar, no intuito de aprender as técnicas de manuseio, a exploração dos recursos oferecidos pela ferramenta e a sua utilização no ensino e aprendizagem, solucionando problemas e auxiliando na interpretação de dados (BATISTA; PEDREIRA; ALBUQUERQUE, 2018).

Portanto, os produtos cartográficos, enquanto principal elemento de trabalho no *Google Earth*, além de permitir a abordagem com as novas formas de ensino (ferramentas integrantes das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC), permite ao próprio aluno confeccionar o seu mapa de acordo com suas especificidades e interesses.

Dessa forma, a utilização adequada do aplicativo em sala de aula, particularmente nas aulas de Geografia, permite ao professor ministrar aulas mais dinâmicas e de fácil assimilação por parte dos alunos, que, por sua vez, passam a se tornarem indivíduos mais críticos, questionadores, estimulados a desvendar e compreender os fenômenos geográficos, suas causas e consequências dentro de uma abordagem integrada.

Nesse sentido, o estudo teve como objetivo analisar a ferramenta *Google Earth* a partir de suas aplicações, tais como: análises espaciais, criação de mapas, criação de rotas, apreciação temporal de locais específicos, como possibilidade para o desenvolvimento da capacidade de compreensão da realidade espacial, considerando seu potencial de pesquisa no ensino, tendo como recorte uma turma de 1º Ano do Ensino Médio, do Liceu Piauiense, localizado no município de Teresina, estado do Piauí.

REFERENCIAL TEÓRICO

O *Google Earth™* (GE) é uma plataforma gratuita que combina imagens de satélite com as características do terreno para fornecer uma renderização digital em 3D da superfície da Terra, em uma interface considerada de fácil manipulação para o usuário final e de vasto potencial de aplicação, tanto para o mundo corporativo como para fins acadêmicos (SOUSA; ALBUQUERQUE, 2017).

O programa *Earth* foi desenvolvido pela Keyhole, uma companhia Adquirida pela empresa norte americana *Google*, em 2004. O produto, renomeado de *Google Earth™* (GE), que se tornou, no ano de 2005, disponível para uso em computadores pessoais. Apesar de existirem programas similares, como o seu principal concorrente, o *Microsoft's BingMaps (Virtual Earth)*, nenhum é comparado ao GE em popularidade (PIRES; PEREIRA; PIPITONE, 2016).

De acordo com Allen (2009), em fevereiro de 2008, estimou-se que pelo menos 350 milhões de computadores haviam instalado o *software*. Pela popularização e democratização do acesso a informação geográfica, muitos especialistas o consideram, até agora, uma das conquistas cartográficas mais marcantes do século XXI.

De acordo com Brasil (2001), os currículos escolares devem desenvolver competências de obtenção e utilização de informações por meio do computador, e sensibilizar os alunos para a presença de novas tecnologias no cotidiano escolar. O uso e adesão às geotecnologias crescem

cada vez mais e a população como um todo tem entrado em contato com essas ferramentas, através de GPS automotivos, *Google Earth*, entre outros.

De acordo com Fitz (2008), as geotecnologias podem ser entendidas como as novas tecnologias ligadas às geociências, as quais trazem avanços significativos no desenvolvimento de pesquisas, em ações de planejamento, em processos de gestão, manejo e em tantos outros aspectos relacionados à estrutura do espaço geográfico.

Dessa forma, surge a importância do uso de ferramentas computacionais nas escolas, já que atualmente se encontra todo um aparato tecnológico à disposição. É importante o uso dessas ferramentas no ensino, pois o uso destas aproxima a realidade dos alunos, tendo em vista as ferramentas geoespaciais disponíveis, a exemplo das imagens de satélite.

Florenzano (2005) mostra os ambientes e a sua transformação, destacando os impactos causados por fenômenos naturais, como as inundações e a erosão do solo (frequentemente agravados pela intervenção do homem) e, antrópicos, como os desmatamentos, as queimadas, a expansão urbana, ou outras alterações do uso e da ocupação da terra, baseado essencialmente na interpretação dos produtos de sensoriamento remoto.

Ao considerar o exposto, tem-se que a ferramenta em questão auxilia na aprendizagem de uma forma inovadora e que isso se faz possível com as novas tendências educativas, na perspectiva de diminuir o tradicionalismo do ensino, intermediando com as novas formas do ensinar e do aprender, no intuito de contemplar um aprendizado mais efetivo a partir dos mapas.

Neste viés de análise, tem-se que o mapa é concebido como um meio de comunicação, instrumento no qual permite ao aluno compreender e expressar espacialmente um conjunto de fatos. Não obstante, o mesmo não é apresentado ao aluno como uma solução alternativa de representação espacial de variáveis que possam ser manipuladas na tomada de decisões e na resolução de problemas (OLIVEIRA, 2007), em virtude da não efetiva educação cartográfica ao nível escolar.

Moreira (2010) destaca que a aprendizagem dita como significativa é representada quando uma nova informação (conceito, ideia, proposição) adquire significados para o aprendiz, através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, a exemplo da espacialização de dados e/ou informações do seu cotidiano.

Dessa forma, surge a importância da espacialização dos lugares, presente essencialmente na plataforma *Google Earth*. Nesse cenário, insere-se o mapa, definido por Oliveira (2007), em educação, como um recurso visual a que o docente deve usar para ensinar Geografia e que o aluno deve manipular para aprender os fenômenos geográficos, naturais e antrópicos.

De acordo com Batista, Teresa e Albuquerque (2018), o mapa, enquanto principal elemento de trabalho no *Google Earth*, além de permitir a abordagem com as novas formas de ensino (ferramentas integrantes das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC), permite ao próprio aluno confeccionar o seu mapa de acordo com suas especificidades e interesses.

O aluno que fizer uso da ferramenta, correlacionando os conceitos básicos de Cartografia/Geografia, e associar as geotecnologias vai estar à frente, pois terá mais noção de espacialidade e de mundo, desenvolvendo, conseqüentemente, o senso crítico de mundo e das coisas e conhecendo-as melhor, inclusive o espaço geográfico a sua volta.

Filizola e Moura (2009) enfatizam que o *Google Earth* permite a visualização de fenômenos geográficos de qualquer parte do mundo, sendo que os registros tornam a visualização quase que concreta, podendo, assim, auxiliar na aprendizagem geográfica por intermédio da linguagem

cartográfica. Destaca-se que a ferramenta permite o uso de coordenadas geográficas na busca de localidades e possibilita o trabalho com espacializações, uma das características do ensino de Geografia.

À guisa de adentrar com mais propriedade na temática em pauta, menciona-se que o Google Earth é uma plataforma geoinformacional disponibilizada pela Google, empresa multinacional norte americana de serviços online e software, sendo que esta plataforma permite visualizar qualquer região da Terra, com riquezas de detalhes, por meio do mosaico de imagens orbitais, em associação a um conjunto de dados vetoriais (SOUSA; ALBUQUERQUE, 2017).

Portanto, o uso dessa ferramenta potencializa o ensino e a aprendizagem, pois facilita a produção do conhecimento e abre possibilidades, tendo em vista o uso das ferramentas cartográficas tecnológicas e o uso da linguagem cartográfica, dinamizando e facilitando o aprendizado, como propõe o estudo deste artigo.

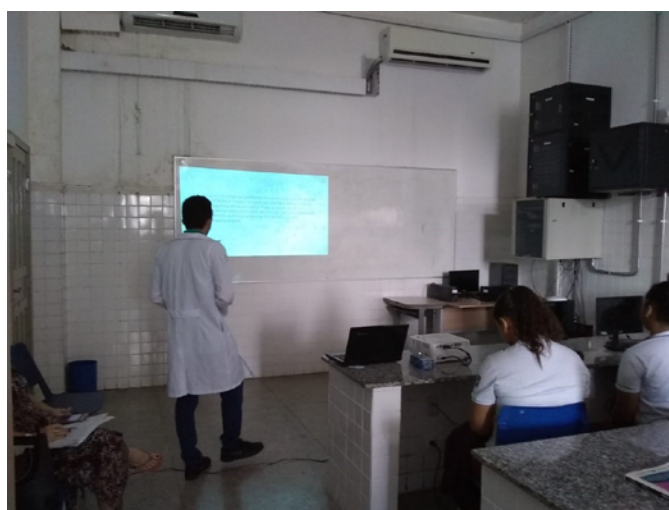
Nesse sentido, percebe-se que as geotecnologias auxiliam muito no ensino dos conteúdos de Cartografia na Geografia, tendo em vista que este permite localizar, correlacionar e analisar fatores geográficos atuantes na dinâmica da superfície terrestre com dados/informações em diferentes escalas espaciais e temporais (SOUSA; DIMAIO, 2014).

Menciona-se que a ferramenta em epígrafe apresenta-se com potencial para trabalhar com base no que é exigido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois além de abordar os principais conceitos cartográficos, tende a cativar, incentivar os alunos a explorar essa novidade no ensino, fugindo da monotonia presente no livro didático.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa consistiu em abordar (do ponto de vista teórico) e interpretar os procedimentos realizados pelos alunos (viés prático), o manuseio das ferramentas existentes na plataforma *Google Earth* (Figura 1), compreendendo os conceitos cartográficos a partir da concepção e do cotidiano dos alunos do Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Liceu Piauiense, particularmente como uma turma do 1º ano do Ensino Médio.

Figura 1 – Fotografia mostrando a exposição oral e manuseio da ferramenta computacional *Google Earth* com alunos do 1º ano do CETI - Liceu Piauiense



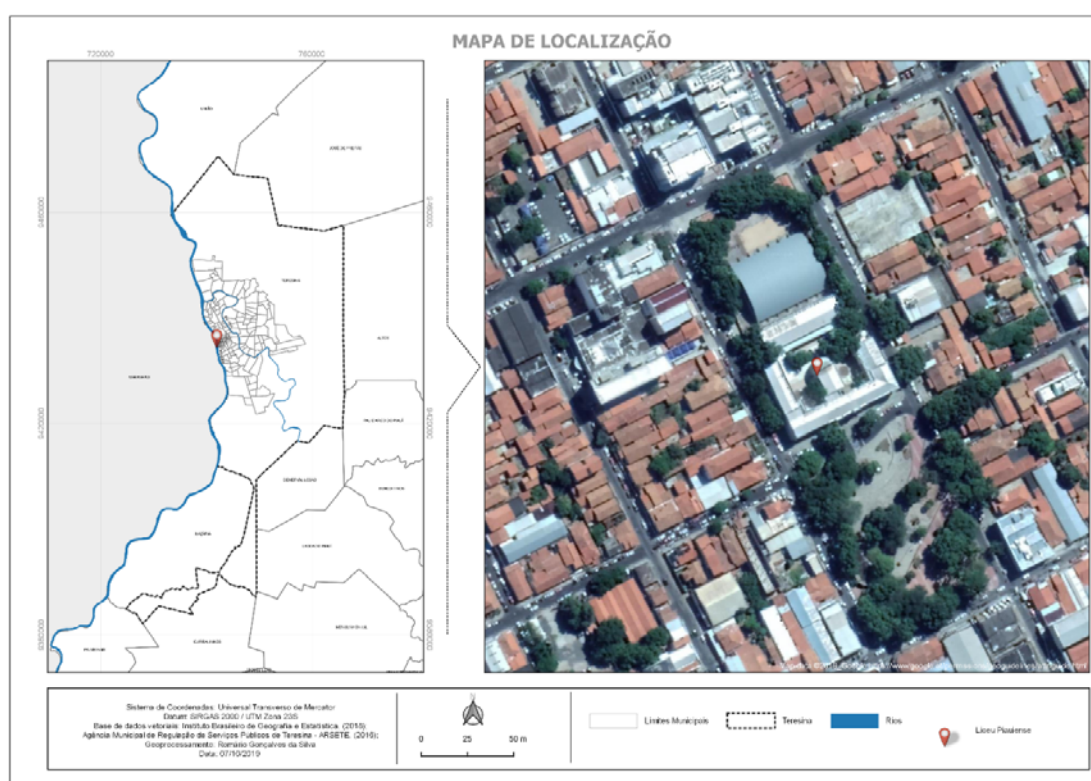
Fonte: Silva (2019). Teresina-PI.

GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Inicialmente, foi realizada uma exposição oral (utilizando projeção multimídia) acerca do histórico da plataforma *Google Earth*, como, também, os conteúdos que podem ser abordados em sala de aula no ensino de Geografia (destacando os conteúdos relacionados ao livro didático), tais como: conhecer o lugar onde o aluno está inserido; noção de escala cartográfica; escala local e global; traçar distância entre lugares; descrever a paisagens, lugares e territórios; distinguir e comparar áreas divergentes, a exemplo do rural e urbano; realizar a leitura de mapas, entre outras abordagens.

Vale mencionar que o Colégio Estadual Zacarias de Gois, mais conhecido como Liceu Piauiense, encontra-se localizado na Praça Landri Sales, 1125, Centro (Sul), Teresina/PI (Figura 2). Possui Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4.4 e é considerada a escola pública mais antiga e tradicional do Estado.

Figura 2 – Mapa de localização do CETI - Liceu Piauiense, município de Teresina, estado do Piauí



Fonte: IBGE (2018); ARSETE (2015) Elaboração: Romário Gonçalves da Silva (2019).

A segunda parte contemplou a explicação mais detalhada das ferramentas básicas de manipulação do *software*, utilizando-se de um tutorial básico para o manuseio do *Google Earth*, atividade esta realizada no Laboratório de Informática da referida escola. Vale salientar que o tutorial objetivou demonstrar na prática a utilização da ferramenta para os alunos, no intuito de fazer com que eles se familiarizassem com o assunto e com a plataforma computacional. Frisa-se que as dúvidas dos alunos foram sendo respondidas conforme as perguntas iam surgindo.

Em seguida, foram demonstradas algumas ferramentas específicas do *software* que seriam utilizadas na prática pelos alunos na terceira etapa da oficina, como: delimitar o polígono de

uma área, visualização em formato 3D de um setor territorial, criar perfil de elevação entre pontos e realizar a comparação de imagens históricas de uma área com o objetivo de perceber as modificações espaciais que ocorreram no local com o passar do tempo.

Por fim, realizou a parte prática com os alunos. Nessa etapa, os alunos tiveram que desenvolver as atividades usando as ferramentas que foram apresentadas anteriormente, mas com foco em seu espaço de vivência, tais como: marcar o ponto da sua casa, criar um trajeto de casa até a escola; criar perfil topográfico entre os pontos considerados níveis de base do relevo local de Teresina, no caso as calhas fluviais dos rios Poti e Parnaíba, bem como realizar a comparação de imagens históricas de áreas específicas da cidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Assim como nos atlas geográficos convencionais, ficou constatado que o *Google Earth* atende uma diversidade de usuários através da possibilidade de visualização de múltiplas camadas de informação espacial, fornecendo informações de maneira prática a motoristas, pesquisadores, bem como entretendo exploradores e curiosos.

Diante das atividades realizadas em sala de aula, é evidente que o conjunto de ferramentas disponibilizadas atualmente pelo GE oferece recursos para mapeamento, importação e exportação de dados de SIG (Sistema de Informação Geográfica) e visualização detalhada em 3D de praticamente toda a superfície emersa do planeta Terra, através de imagens de satélite e fotos aéreas, além de imagens de satélites de alta resolução. Aliadas, estas ferramentas oferecem grande potencial para a pesquisa, o ensino e a aprendizagem na geografia.

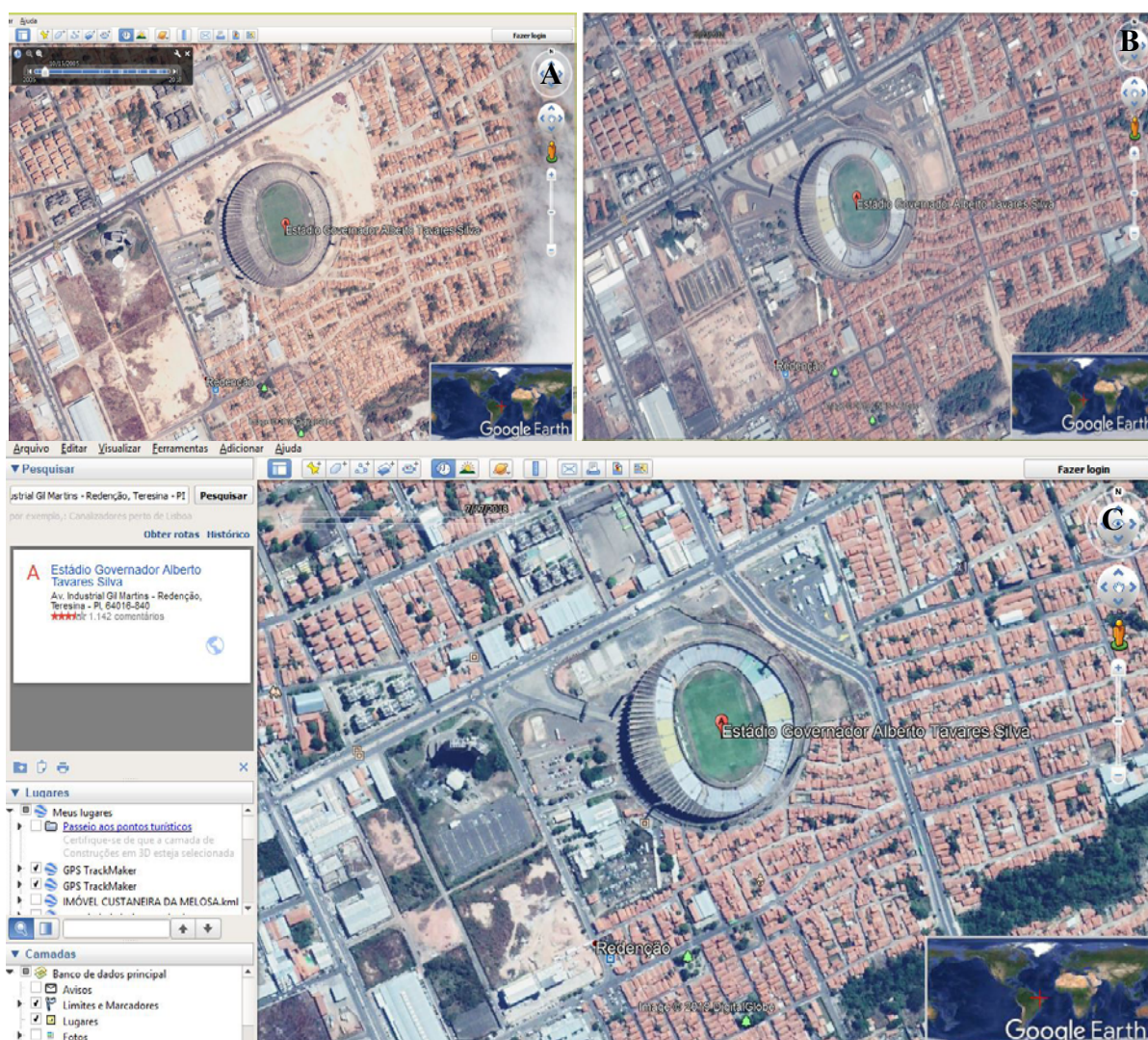
Nessa perspectiva, utilizou-se das ferramentas computacionais do *Google Earth* para realizar tais atividades com os alunos, no intuito de facilitar a compreensão dos conteúdos cartográficos, fazendo-se uso com o instrumento geotecnológico em pauta, na perspectiva de uma ferramenta didática aplicada ao ensino de geografia.

A plataforma permite ao usuário, por exemplo, visualizar imagens de diferentes datas de aquisição. Atualmente, quase todas as capitais brasileiras são representadas com imagens de alta definição, sendo as mais antigas, datadas de 2000. A sobreposição de imagens de períodos diferentes torna possível avaliar diferentes tipos de processos que atuam na transformação da paisagem, como pode ser visualizado no mosaico presente na Figura 3.

Com base nas imagens, é possível constatar as modificações que ocorreram no espaço urbano, sendo possível notar mudanças na paisagem, no sistema de pavimentação e nas construções no entorno do equipamento em destaque.

GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Figura 3 – Imagem de satélite histórica do estádio Governador Alberto Tavares Silva, nos anos de 2005 (A), 2012 (B) e 2018 (C), no município de Teresina, estado do Piauí



Fonte: Google Earth 2019™.

A plataforma fornece ao usuário ferramentas de navegação e visualização da superfície em diferentes escalas e ângulos (vertical e oblíquo). A partir de 2006, o GE passou a utilizar um modelo digital de elevação (MDE) a partir de dados coletados pelo satélite SRTM (*Shuttle Radar Topography Mission*) da NASA, que possibilitaram a observação de elementos e características do relevo tridimensionalmente, como pode ser visualizado na Figura 4.

Ao pegar como exemplo as variáveis: latitude, longitude e altitude, constatam-se que na medida em que se movimenta o mouse as coordenadas e a altitude se modificam no *Google Earth*, sendo que com esse exercício você consegue trabalhar de forma prática os conceitos abordados teoricamente.

Figura 4 – Imagem de satélite da Ponta Estaiada Mestre Isidoro França (visão 3D), município de Teresina, estado do Piauí



Fonte: Google Earth 2019™. Teresina-PI.

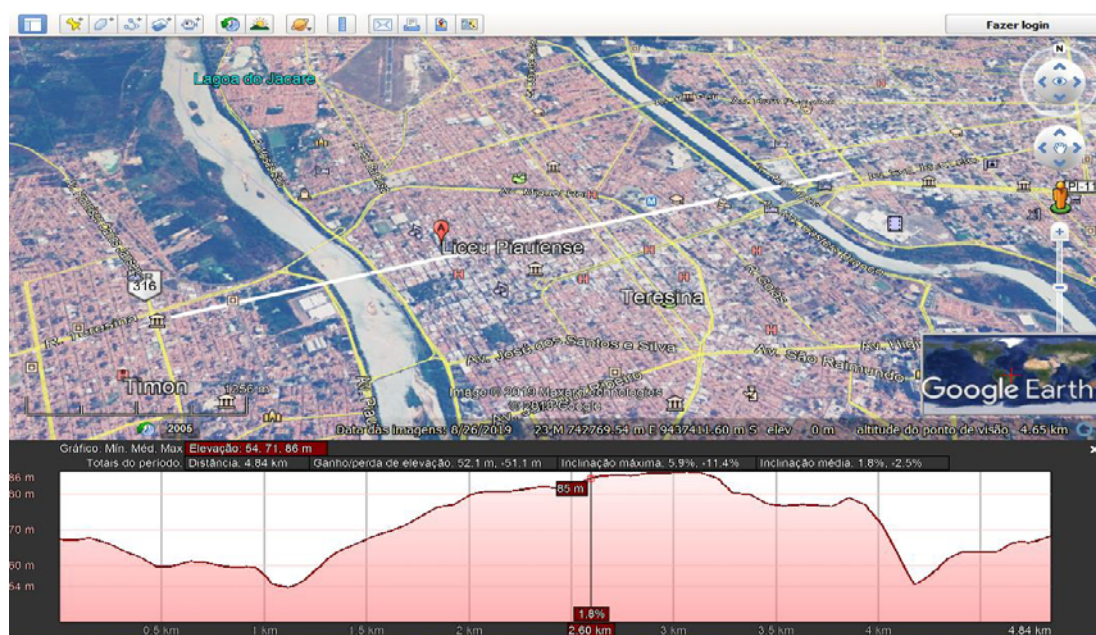
Nesta perspectiva, ao direcionar o mouse para o mar, a altitude zera, porém, se for direcionado ao continente a altitude tende a ser superior ao nível do mar, e assim o aluno consegue compreender o conceito de maneira prática e significativa, harmonizando, deste modo, as tendências de ensino como as TICs, como já apresentado por Vesentini (1996, p.3), ao destacar que:

O mundo mudou e o ensino da Geografia procura acompanhar essas mudanças, pois o papel da Geografia no sistema escolar nada mais é do que explicar o mundo em que vivemos, ajudando o aluno a compreender a realidade espacial na qual vive e da qual é parte integrante.

Outra atividade importante de se trabalhar são os perfis de elevação, pois é uma técnica tradicional de representação gráfica do terreno com o objetivo de auxiliar as análises morfométricas do relevo e sua interpretação. No GE, o relevo é representado através de dados de topografia oriundos de imagens SRTM (*Shuttle Radar Topography Mission*), pelo qual é possível traçar linhas de perfil e gerar gráficos, em que o eixo Y mostra a elevação e o eixo X mostra a distância, como é constatado nas Figuras 5 e 6.

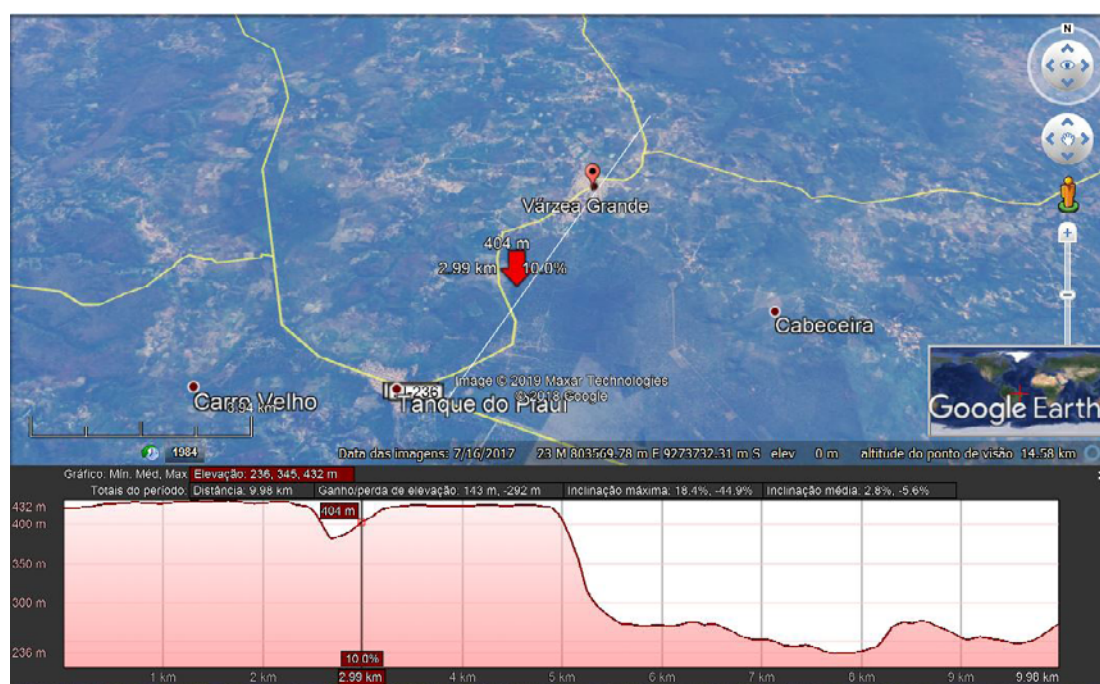
GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Figura 5 - Perfil de elevação em um corte transversal, no sentido Timon- MA para o Bairro Jockey, município de Teresina, estado do Piauí



Fonte: Google Earth 2019™.

Figura 6 - Imagem de satélite do trajeto e perfil de elevação entre os municípios de Tanque/PI (região de chapada) e Várzea Grande/PI (áreas de baixadas); e a perceptível heterogeneidade do perfil topográfico de elevação



Fonte: Google Earth 2019™.

Portanto, é possível desenvolver a capacidade de compreensão dos alunos a partir do *Google Earth*, relacionando com os conceitos de geografia. Vale salientar que no período de desenvolvimento desta atividade, o conteúdo de Cartografia já havia sido trabalhado, segundo a ordem dos conteúdos, com isso, foi aberto uma oficina para trabalhar a ferramenta com os alunos.

Em síntese, a atividade prática teve a participação efetiva dos alunos, sendo que os mesmos foram instigados a sempre fazerem as correlações dos conceitos geográficos com as suas vivências e reconhecimentos espaciais. Salienta-se que todas as etapas da oficina foram realizadas com êxito.

Não obstante, tiveram-se desafios durante a execução da mesma, pois a má qualidade da *internet* na escola e da falta de manutenção dos computadores que compõem o Laboratório de Informática, atrapalharam o bom desenvolvimento da oficina.

No entanto, a importância da referida atividade foi para além do mapeamento no *Google Earth*, pois os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma atividade no qual eles mesmos foram os protagonistas, podendo assim compreender a real dimensão do espaço geográfico, seja ele físico ou humano. Em síntese, corrobora-se que a proposta trabalhada tem aplicabilidades diversas e que podem ser implementadas no dia a dia de outras unidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidente a grande contribuição do *software* no ensino de Cartografia, contribuindo muito para a aprendizagem geográfica. A facilidade de manuseio da ferramenta, aliada às análises e observações da superfície terrestre, trabalhando os diferentes tipos de escalas, bem como os conceitos cartográficos, ainda, mais de forma digital, tende a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem na Geografia.

Diante do exposto, conclui-se que o *Google Earth*, ferramenta utilizada na prática, apresenta-se como útil e auxiliadora no ensino da Geografia, sobretudo nas atividades desenvolvidas nas atividades de iniciação à docência, o qual permite colocar em prática novas ideias e estratégias nas ações didático-pedagógicas.

Cabe ressaltar que a plataforma *Google Earth* despertou a curiosidade e o interesse nos alunos, compreendendo e auxiliando o professor com o livro didático, na promoção e entendimento dos assuntos relacionados à Geografia, dando maior destaque aos conceitos cartográficos que são trabalhados e materializados na disciplina.

Dessa maneira, ressalta-se que as novas geotecnologias acabam criando uma amplitude de direções, alcançando não somente os profissionais da educação, como também os alunos que podem aprender a manusear e ter estas ferramentas como auxiliadoras ou intermediadoras no ensino-aprendizagem.

Referências

ALBUQUERQUE, E. L. S.; MEDEIROS, C. N.; GOMES, D. D. M.; CRUZ, M. L. B. SIG-WEB Ceará em Mapas Interativos, novas ferramentas na cartografia escolar. **Mercator**, Fortaleza, v. 11, n. 24, p. 253-269, jan./abr. 2012.

ALLEN, D.Y. A Mirror of Our World: Google Earth and the History of Cartography. **MAGERT – ALA Map and Geography Round Table**. Coordinates Series B, No. 12, 15p. 2007. Disponível em: <http://purl.oclc.org/coordinates/b12.pdf>. Acesso em: 04 out. 2019.

BATISTA, M. H. M.; PEDREIRA, T. G.; ALBUQUERQUE, E. L. S. Google earth como ferramenta didática no ensino de geografia: relato de experiência do PIBID/UFPI. **Form@re**. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, v.6, n. 1, p.68-76, jan. / jun. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Geografia. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CANTO, T. S. **Tecnologia e cartografia escolar**. Rio de Janeiro, 2011.

FILIZOLA, R.; MOURA, L. M. C. **Uso de linguagem cartográfica no ensino de Geografia: os mapas e atlas digitais na sala de aula**, 2009.

FITZ, P. R. **Geoprocessamento sem complicação**, São Paulo, Ed. Oficina de Textos, 2008.

FLORENZANO, T. G. **Imagens de satélites para os estudos ambientais**. São Paulo: Oficina de Textos, 2005.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

OLIVEIRA, L. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. *In*: Almeida R. S. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIRES, T. B.; PEREIRA, T. H. A. A.; PIPITONE, M. A. P. O uso do Google Garth e a apresentação de imagens tridimensionais como ferramentas complementares para a educação ambiental. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 112-122, jul. / dez. 2016.

SILVA, A. B. **Sistemas de Informações Geo-referenciadas: conceitos e fundamentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

SOUSA, L. M. S.; ALBUQUERQUE, E. L. S. Google earth e ensino de cartografia: um olhar para as novas geotecnologias na Escola Santo Afonso Rodriguez, município de Teresina, estado do Piauí. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 94-104, mai./ago. 2017.

SOUSA, I. B.; DI MAIO, A. C. Tecnologias aplicadas à cartografia na educação ambiental: uma experiência no segundo segmento do ensino fundamental. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA, 26., 2014, Gramado (RS). **Anais [...]**. Gramado: SBC, 2014. p.1-10.

VESENTINI, J. W. **O Ensino de Geografia no Final do Século XX**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PARQUES AMBIENTAIS E QUALIDADE DE VIDA: UM OLHAR SOBRE O PARQUE DA CIDADE EM TERESINA- PI

ENVIRONMENTAL PARKS AND QUALITY OF LIFE: A LOOK AT THE PARQUE DA CIDADE IN TERESINA-PIAUI, BRAZIL

Lucas Simeão Carrias Costa

Graduando em Geografia pela Universidade Federal do Piauí.
E-mail: wlscoستا192@gmail.com

Bartira Araújo da Silva Viana

Doutora em Geografia. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Professora da Coordenação de Geografia da Universidade Federal do Piauí.
E-mail: bartira.araujo@ufpi.edu.br

RESUMO

O trabalho tem por objetivo mostrar a relevância do Parque da Cidade em Teresina- PI, enfatizando os benefícios para população e a responsabilidade do poder público acerca de ações efetivas quanto a sua gestão. A metodologia utilizada baseou-se em pesquisas bibliográficas e documentais, prática de campo e registros fotográficos. Constatou-se que o parque é uma área propícia para a realização de prática esportivas e para o lazer devido a existência de praças, quadras, pistas de caminhada, além de ser um ambiente de preservação de espécies da fauna e da flora local. Conclui-se que o Parque da Cidade é excelente local para quem busca o lazer ecológico, além de ser atrativo para a realização de atividades físicas que contribuem com benefícios à saúde física e mental da população que busca um ambiente tranquilo em contato com a natureza. Porém, existe a necessidade de algumas intervenções do poder público que administra o local, quanto à infraestrutura e a segurança, para torná-lo mais atrativo para seus visitantes.

Palavras-chave: Parques Ambientais. Lazer. Preservação. Saúde. Sociedade.

ABSTRACT

Thus, the paper aims to show the relevance of Parque da Cidade in Teresina City, emphasizing the benefits to the population and the responsibility of the public authorities regarding effective actions according its management. The methodology used was based on bibliographic the documentary research, field practice and photographic records. It was found that the Park is a ideal area for sports and leisure activities due to the existence of squares, courts, walking trails, in addition to being an environment for the preservation species of local fauna and flora. It is concluded that the Parque da Cidade is an excellent place for those who seek ecological leisure, in addition to being attractive for activities that contribute to the benefits of physical and the mental health of the population that looks for a peaceful environment in contact with nature. However, there is a need for some interventions by the government that manages the place, in terms of infrastructure and security, to make it more attractive to its visitors.

Keywords: Environmental Parks. Recreation. Preservation. Health. Society.

INTRODUÇÃO

O crescimento populacional e a ocupação contínua do espaço urbano estão contribuindo para o desaparecimento dos espaços naturais, como as áreas verdes presentes na cidade. Estes ambientes são de suma importância nas áreas urbanizadas, pois, além de manter preservados os ambientes naturais, podem proporcionar para a sociedade áreas de lazer para uso após as atividades cotidianas de trabalho e estudo, por exemplo, além de ser um local agradável para a prática de atividades físicas. Diante dessas questões, Lobada e Angelis (2005) ressaltam a importância das áreas verdes nos espaços urbanos, visto que elas contribuem com a preservação do meio ambiente em meio à intensificação do processo de urbanização e da ação de agentes que ocupam os espaços naturais.

Os parques ambientais são lugares das cidades abertos ao público, que buscam manter preservadas espécies de plantas e animais, proporcionando aos seus visitantes um local agradável e harmônico, tendo em vista que esses espaços, em sua maioria, são protegidos por lei, devendo ser preservados das ações humanas.

Esses lugares se fazem importantes em cidade como Teresina, devido a diversos fatores, decorrendo principalmente do processo de expansão urbana da cidade, manutenção da preservação de áreas naturais. Além deste fato, deve-se enfatizar que a cidade necessita de espaços que permitam um contato com a natureza e que proporcione lazer para a sua população. Viana e Lima (2017) discorrem que a sociedade busca nesses lugares a tranquilidade que necessita diante do cotidiano da cidade.

Os parques ambientais são áreas que contribuem para a promoção da qualidade de vida da população citadina. Segundo Teresina (2011, p.58) existem “[...] parques ambientais na cidade em diferentes níveis de uso e de preservação”. Eles encontram-se distribuídos em seu território, podendo proporcionar à sociedade seus benefícios, sendo os mais relevantes o Parque Ambiental Encontro dos Rios, o Parque Lagoas do Norte, o Parque Floresta Fóssil, Parque Zoobotânico e o Parque da Cidade (VIANA; LIMA 2017), esse último objeto do presente estudo.

As características observadas no Parque da Cidade decorrem do fato de serem atrativas para o lazer e a realização de práticas esportivas, já que o lugar é constituído de trilhas na mata para caminhada, praça esportiva, assim como para a busca de lazer, além de ser um espaço voltado

para o desenvolvimento de atividades relacionado a Educação Ambiental, assim como outros eventos, tomando-o importante para a cidade de Teresina (SOBREIRA *et al.*, 2015).

Assim sendo, o presente artigo justifica-se por mostrar a importância da preservação das áreas verdes presentes nos parques ambientais, tendo como destaque o Parque da Cidade em Teresina, visto que este promove atividades que contribuem para a melhoria da qualidade da saúde da população, tendo em vista que as práticas esportivas e o lazer trazem benefícios, como a prevenção de doenças e a diminuição do estresse, permitindo uma vida mais saudável e com longevidade.

Com isso, tem-se por objetivo mostrar a relevância do Parque da Cidade em Teresina-PI, enfatizando os benefícios para população e a responsabilidade do poder público acerca de ações efetivas quanto a sua gestão. Esse Parque pode se tornar mais atrativo para a população teresinense, contribuindo para que seja estimulada a utilizar estes locais e a usufruir dos seus benefícios.

METODOLOGIA

O presente artigo foi realizado a partir do levantamento bibliográfico sobre Parques Ambientais em dissertações, artigos científicos, buscando também estudos sobre o Parque da Cidade, localizado na região Norte de Teresina, Piauí. A pesquisa, em seus aspectos teóricos, foi baseada em autores como: Viana (2018), Viana e Lima (2017), Nascimento e Aquino (2017), Matos *et al.* (2016), Sobreira *et al.* (2015); Sousa *et al.* (2015), Szeremeta e Zannin (2013), Loboda e Angelis (2005) e Lima (1996). A pesquisa documental foi realizada em materiais como Teresina (2017, 2015, 2011).

A pesquisa de campo ocorreu mediante informações coletadas no local estudado, no momento de realização de uma aula no Parque da Cidade, na disciplina de Geomorfologia do curso de Geografia, da Universidade Federal do Piauí. Foram repassadas informações sobre o assunto pela professora da disciplina, a partir das observações feita na área, como também foi realizada uma discussão acerca do tema, momento em que foram levantadas algumas questões relatadas no presente artigo. A pesquisa contou, ainda, com registros fotográficos feitos com a câmera de um celular.

Assim, com as informações obtidas na aula de campo e a partir das pesquisas bibliográficas e documentais, foram organizados os dados para se alcançar o objetivo proposto neste estudo sobre o Parque da Cidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os parques ambientais urbanos são locais caracterizados por possuírem o predomínio de vegetação natural em áreas urbanizadas, como em cidades grandes, sendo comum esses lugares apresentarem condições adequadas para práticas esportivas e, também, para atividades que envolvam o lazer. Por serem locais onde se mantêm preservadas áreas verdes, esses ambientes se tornam ainda mais agradáveis para serem frequentados. Eles podem receber diversas denominações, “[...] sendo conhecidos como: Parques Verdes Urbanos (PVU) ou Parques Ambientais (PA), além de serem chamados simplesmente de ‘áreas verdes’” (VIANA, 2018, p. 22). Assim, se considera que:

PARQUES AMBIENTAIS E QUALIDADE DE VIDA: UM OLHAR SOBRE O PARQUE DA CIDADE EM TERESINA- PI

[...] os Parques Verdes Urbanos (PVU) passam a ser uma realidade que deve estar presente no espaço citadino. Os PVU podem ser caracterizados como espaços de presença abundante de vegetação, nativa ou parcialmente plantada, que cumprem um importante papel tanto para a saúde integral das pessoas, quanto para o equilíbrio do ecossistema (SOUSA *et al.*, 2015, p. 302).

Esses parques também são locais que, conforme Szeremete e Zannin (2013), apresentam condições adequadas para atividades ao ar livre visto que trazem benefícios para a saúde e para a melhoria da qualidade de vida da população, diante dos benefícios que proporcionam nesses locais, como o bom humor e o bem-estar que se sente quando se realiza atividades físicas.

Os parques urbanos são “[...] espaços verdes criados no interior dos sítios urbanos que possibilitam melhorias da qualidade de vida da população, desempenhando um importante papel na preservação de muitas espécies da fauna e flora [...]” (VIANA, 2018, p. 21). Esse autor destaca ainda que estes parques “[...] apresentam funções essenciais em relação às questões ambientais de uma cidade, não somente quando são planejados com o intuito de preservação ou conservação do ambiente, mas até mesmo os que se destinam ao lazer” (VIANA, 2018, p. 24).

Cumprir destacar que a vegetação natural torna o ambiente mais agradável, sendo um dos principais atrativos para o uso dos parques ambientais por parte da população. Isso porque em uma realidade na qual o urbanismo recente predomina sobre os espaços naturais, existe a necessidade da fuga do barulho e da poluição, buscando-se o contato com a natureza (SZEREMETA; ZANNIN, 2013).

[...] atualmente grande parte da população já consegue destacar os benefícios da vegetação presente nos parques das cidades, já que ao longo dos anos esse assunto tem sido bastante discutido na vida acadêmica, além de ser propagado frequentemente pelos meios de comunicação. Um bom exemplo dos benefícios proporcionados por essas áreas está diretamente ligado ao clima local, visto que a falta de arborização, por exemplo, pode trazer desconforto térmico e possíveis alterações no microclima, podendo essas áreas também assumirem papel de lazer e recreação para a população, observando-se que a falta desses espaços interfere na qualidade de vida desta (LIMA; VALERIA, 2006 citado por VIANA, 2018, p. 25).

Dessa forma, na cidade de Teresina, devido ao seu crescimento acelerado nos últimos anos, os parques ambientais se tornaram locais importantes tanto para a preservação da natureza, como também para atividades do lazer. Segundo Barton e Pretty (2010 citado por SZEREMETA; ZANNIN, 2013, p.181), “[...] apenas cinco minutos de caminhada em áreas verdes, como por exemplo, em um parque público, já é suficiente para melhorar a saúde mental, com benefícios para o humor e autoestima”.

Cumprir enfatizar que até a década de 1980 só existiam dois parques na cidade, o Zoobotânico e o Parque da Cidade, apesar de existirem 120 áreas vazias cadastradas, onde poderiam ser instalados parques ou praças (LIMA, 1996). Segundo Teresina (2017, p.122), na atualidade, “[...] ao analisar a distribuição dos parques e praças pela cidade, verifica-se que a região Sul apresenta um número muito superior de áreas verdes que o restante da cidade”, sendo 14 parques ambientais, o mesmo número de Parques ambientais na região Centro, seguida da região Leste com 13, sendo que a região Norte possui somente 07 parques (Tabela 1).

Tabela 1 - Áreas verdes por região áreas verdes em Teresina – Piauí

ÁREAS VERDES	CENTRO	NORTE	SUL	LESTE	SUDESTE
Parques ambientais	14	07	14	13	04
Praças e passeios	17	21	103	40	30
Total	31	28	117	53	34

Fonte: Diagnóstico da Infraestrutura Sócio-Econômica e Cultural da Cidade de Teresina (2016). In: Teresina (2017, p. 122).

Dentre os parques ambientais da região Norte de Teresina, encontra-se o Parque da Cidade localizado na avenida Duque de Caxias, número 2960, no bairro Primavera. De acordo com Teresina (2011, p. 60):

Inaugurado em 9 de maio de 1982, numa área de 17 hectares, o Parque da Cidade foi considerado área de preservação ambiental através da Lei nº 1.939 de 16 de agosto de 1988. [...] Foram identificadas mais de 120 espécies vegetais entre árvores, arbustos e ervas, agrupadas em 48 famílias.

O espaço do Parque da Cidade (Figura 1) se constitui um local para a realização de atividades educacionais, culturais e ecológicas de apoio à Educação Ambiental para as escolas e a comunidade.

Figura 1- Mosaico de fotografias mostrando os elementos constantes no Parque da Cidade, localizado na região Norte de Teresina, PI



Legenda: a: Identificação (nome da área); b: Acessibilidade; c: Palco; d: Trilha ecológica; e: Bancos; f: Parque infantil; g: Equipamentos físicos para a terceira idade; h: Equipamentos de esportes (quadras poliesportivas); i: Equipamentos de esportes (campo de futebol).

Fonte: Nascimento (2016b). In: Nascimento e Aquino (2017).

PARQUES AMBIENTAIS E QUALIDADE DE VIDA: UM OLHAR SOBRE O PARQUE DA CIDADE EM TERESINA- PI

Deve-se destacar que nos espaços dos parques ambientais pode-se “[...] agregar atividades de caráter esportivo, potencializando o uso turístico destes espaços” podendo, ainda, ser explorado como uma vertente do Ecoturismo nestas áreas de preservação (TERESINA, 2011, p.60). Ainda segundo este documento:

No interior do parque o visitante encontra banheiros públicos, pontos de descanso e de observação. As trilhas levam o visitante a um passeio por toda a área do Parque. Destacam-se o ambiente aquático, espaço espacial, tanque de compostagem, trilha do rio Poti e do pomar, além de outras denominadas de lago seco, da encosta, do bosque, do cascatão e do coreto. Apesar de já existirem estas trilhas necessitam de melhor estruturação, sinalização e incremento nas placas interpretativas da fauna local (TERESINA, 2011, p.60).

O Parque da Cidade é uma Área de Proteção Ambiental (APA), considerando, principalmente, “[...] as restrições legais à ocupação [...] e a importância dessas áreas como permeáveis para o sistema de drenagem local e para amenização do clima intraurbano, bem como para apropriação como áreas de lazer” (TERESINA, 2017, p.70). Ainda segundo este documento, “[...] em 1988, para conter essa crescente destruição dos elementos naturais, foi criada a Lei nº 1939, que definia oito zonas de preservação na cidade” (TERESINA, 2017, p.71). Segundo Matos *et al.* (2016, p.1-2),

A partir dos anos 90 (século XX), com uma mudança de paradigmas, como novas leis e instrumentos urbanísticos, se intensificou o olhar para as áreas verdes, inclusive para as margens de rios urbanos. Nesse cenário, a cidade de Teresina- PI passou a considerar as margens dos rios Poti e Parnaíba como Área de Preservação Permanente - APP e Zonas de Preservação [...].

A Lei nº.3561/2006, que atualizou a lei anterior (Lei nº 1939/1988), apresentou cinco zonas específicas para proteção ambiental da cidade, as ZP4, ZP5, ZP6, ZP7 e ZP8, sendo que a ZP5 e ZP8 tratam especialmente da beira dos rios. As Zonas de Preservação Ambiental 4 (ZP4) compreendem às praças e parques do município, a exemplo do Parque da Cidade (Figura 2).

Deve-se destacar que a Lei nº.3561/2006 é bastante restritiva pois, “[...] todas as zonas demarcadas não devem sofrer alterações de qualquer tipo e os usos permitidos são limitados para fins de drenagem, de saneamento, de apoio ao transporte fluvial e de recreação, cultura e lazer” (TERESINA, 2017, p.71).

O Parque da Cidade é uma área formada por espécies nativas (TERESINA, 2015), o que leva as pessoas a conhecer mais sobre a flora local. Conforme Lima (1996 citado por VIANA; LIMA, 2017, p. 1087),

[...] dentre as espécies de maior frequência estão “[...] o pau d’arco (*Tabebuia*) angico (*Anadenanthera colubrina*), babaçu (*Attalea* sp), caneleiro (*Cenostigma macrophyllum* Tul), jatobá (*Hymenaea courbaril*), cajá (*Spondias mombin*) e sapucaia (*Lecythis pisonis*), árvores que são frequentemente encontradas na vegetação nativa da região.

Figura 2 - Áreas de Preservação Ambiental de Teresina - Piauí



Fonte: PMT e Ministério do Meio Ambiente. Elaboração: Latus Consultoria.
In: Teresina (2017).

De acordo Viana e Lima (2017, p. 1090), “[...] o Parque da Cidade se caracteriza por ter uma destinação voltada, predominantemente, para a conservação do ambiente natural”. A vegetação que existe em grande quantidade no parque (Figura 3) contribui, assim, para absorver CO² (Gás Carbônico) e liberar mais oxigênio para a atmosfera, servindo de purificador do ar e contribuindo para diminuir a temperatura de Teresina. “Os impactos positivos provocados pela vegetação nos ambientes da cidade também se associam à sua condição de proporcionar maior grau de permeabilidade dos solos [...]” (VIANA, 2018, p. 25).

Figura 3 – Fotografia de uma visão geral do Parque da Cidade, destacando a cobertura vegetal conservada na margem esquerda do rio Poti



Fonte: Viana e Lima (2017).

A partir da observação da Tabela 2 pode-se constatar que a região administrativa Centro-norte, onde se localiza o Parque da Cidade, apesar de representar somente a segunda maior área ocupada por parques urbanos em Teresina, cerca 134 hectares, apresenta a maior cobertura vegetal da cidade, 2.533,11 ha (31,23%). Assim, essa expressiva cobertura vegetal proporciona um conforto térmico para os seus visitantes, tornando o local agradável para passeios e outras atividades feitas pela população, principalmente nos meses mais quentes do ano, que vão entre setembro a dezembro (TERESINA, 2015).

Tabela 2 - Valores da cobertura vegetal nas regiões administrativas de Teresina - PI

Região Administrativa	Área (ha)	Área dos Parques (ha)	Cobertura Vegetal (ha)	Cobertura Vegetal (%)
Centro-Norte	9.000	134,66	2.533,11	31,23
Sul	5.963,58	3,98	1.759,74	21,70
Sudeste	3.786,36	5,59	1.538,18	18,96
Leste	6.418,87	139,9	2.280,07	28,11
Total	25.168,81	284,13	8.111,1	100

Fonte: Viana (2018).

Assim, os parques ambientais vão além da proteção natural, pois são locais onde o ser humano busca recarregar as suas energias diante do contexto agitado presentes nas cidades, seja através de exercícios físicos, seja em momento de lazer (Figura 4). Isso tudo contribui para a saúde física, psicológica e mental da população.

Figura 4 - Fotografia mostrando a pista destinada a atividades físicas, com destaque para a cobertura vegetal presente no Parque da Cidade, região Norte de Teresina, PI



Fonte: Costa (2019).

Deve-se destacar que o Parque da Cidade possui áreas destinadas a atividades esportivas como campo de futebol, quadras de vôlei de areia, pistas de caminhada e praças que possuem locais destinados à recreação infantil (Figura 5), possuindo brinquedos como gangorras, balanços, entre outros. Essa infraestrutura, dentro de uma área bem arborizada, torna-se um atrativo para o uso pela comunidade local.

Figura 5 - Fotografia mostrando o lugar destinado à recreação das crianças no Parque da Cidade, região Norte de Teresina, PI



Fonte: Costa (2019).

Foi possível observar também que o parque possui trilhas (Figura 6) dentro da mata mais fechada, servindo para quem deseja ter o contato ainda mais próximo com a natureza, sendo que nestas trilhas é possível subir pequenos morros, ver algumas espécies de animais e da flora local. No momento em que foi realizada a observação, foi possível verificar que a trilha não

**PARQUES AMBIENTAIS E QUALIDADE DE VIDA:
UM OLHAR SOBRE O PARQUE DA CIDADE EM TERESINA- PI**

possuía placas ou informações de localização, além da ausência de guias que pudessem fazer o acompanhamento ao visitante.

Figura 6 - Fotografia mostrando o grupo de alunos na margem do rio Poti



Fonte: Costa (2019).

A caminhada na trilha fechada leva até a margem do rio Poti (Figura 7). Neste momento, o visitante pode ter a oportunidade de ter uma outra visão acerca do rio. Pode-se verificar alguns problemas como resíduos sólidos ao longo da trilha, contribuindo para a poluição do parque e do rio, assim como a ausência de trilhas devidamente delineadas, sinalizadas e identificadas. Também constatamos a identificação de espécies da flora nativa, mas não havia nem ao menos um centro de recepção de turista que lhe forneça tais informações.

Figura 7 - Fotografia mostrando trilha dentro da mata no Parque da Cidade



Fonte: Costa (2019).

A partir do exposto, constata-se que o Parque da Cidade é uma área verde onde a sociedade busca refúgio da onda de calor que atinge a cidade. Considera-se, assim, que “[...] os parques contribuem para melhoria dos aspectos físicos da cidade, relativos principalmente à drenagem e às condições climáticas” (VIANA, 2018, p.21). Esse fato nos mostra a importância de se manter locais com a natureza preservada, pois a sociedade necessita de sua aproximação para seu bem-estar. Os parques ambientais tornam-se, assim

[...] importante instrumento de gestão na busca da redução dos problemas socioambientais urbanos, uma vez que estes, geralmente, são considerados transtornos ocasionados por falta de um planejamento urbano adequado, podendo trazer várias formas de degradação do ambiente, também denominados impactos ambientais negativos ao ambiente e à sua população (VIANA, 2018, p.28).

Diante dessas observações, é importante salientar que durante o percurso não foi possível observar ações que atraíssem a população para o uso do local. Além da falta de placas indicativas, foi possível verificar a ausência de lixeiras nas trilhas, guias que orientassem os caminhos e a falta de controle de entrada e saída dos visitantes, pois a guarita na entrada do parque encontrava-se abandonada, o que fragiliza a segurança do local. Conforme Viana e Lima (2017, p.1089):

Por ser uma área de visitação livre, o Parque está sujeito a sofrer depredações principalmente por não ter um acompanhamento adequado de profissionais que conheçam a área. Além disso, pôde-se observar o abandono parcial por parte da Administração pois em nenhum momento da visita foi percebida quaisquer atividades que promovessem o interesse da população em frequentá-lo. Também não dispõe de guias ou outro tipo de orientação para essas visitas, seja de cunho pedagógico-escolar ou turístico/lazer, nem mesmo algum tipo de registro e controle de visitantes, apesar de ter no seu interior instalações de polícia ambiental, de escolas de escoteiros, de educação ambiental, além da sede administrativa da Secretaria de Meio Ambiente Municipal.

É importante ressaltar que medidas por parte da administração sobre essas questões precisam ser tomadas, pois ajudariam a população a frequentar o local, e com isso tornaria a área mais atrativa, visando promover a melhoria da saúde da população, mediante a variedade de exercícios e esportes que podem ser realizados no local. Além disso, tornaria o Parque da Cidade mais uma área de lazer onde a população teresinense pudesse ter maior contato com a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações feitas e dos levantamentos bibliográficos realizados, conclui-se que em uma cidade como Teresina, onde a ocupação das áreas naturais vem crescendo constantemente, os parques ambientais são de grande importância para a sociedade, pois permitem aos seus usuários um ambiente para a realização de atividades físicas e de lazer, trazendo benefícios físicos e psicológicos a comunidade local, devido ao fato de ser uma área com bastante cobertura vegetal, permitindo o contato com a natureza, que deixa o ambiente ainda mais agradável e atrativo, refletindo no bem-estar e na saúde da população.

Assim, na cidade de Teresina, um dos locais que merecem destaque é o Parque da Cidade, já que no local encontram-se pistas para caminhadas, áreas para recreação infantil e com quadras destinadas a práticas de alguns esportes, como vôlei e futebol. Além disso, o parque conta com

PARQUES AMBIENTAIS E QUALIDADE DE VIDA: UM OLHAR SOBRE O PARQUE DA CIDADE EM TERESINA- PI

praças e trilhas na mata que levam até o rio Poti. Isso tudo reflete na saúde da população que encontra um local agradável para a prática diária de exercícios físicos, de esportes e para o convívio social, além do lazer ecológico, que pode ser realizado no local com a observação de algumas espécies da fauna e flora local.

Porém, constata-se que há tempos o Parque da Cidade não recebe a devida atenção do poder público que administra o local, pois se percebe o abandono do Parque, principalmente pela falta de pessoas que orientassem os visitantes, a ausência de placas indicativas nas trilhas e de segurança no local, assim como a inexistência de lixeiras nos pontos de visitação, contribuindo, assim, para o acúmulo de resíduos sólidos em locais inapropriados, atraindo vetores e doenças.

Assim, torna-se necessário chamar a atenção do poder público, a exemplo da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Recursos Hídricos da cidade de Teresina que localiza-se ao lado do Parque, assim como os demais órgãos competentes que cuidam da administração do parque para a resolução de questões relacionadas à manutenção do local, a colocação de placas indicativas, a melhoria da sinalização e da segurança no entorno do parque, a presença de guias para a orientação, como também para o controle dos visitantes pela guarita da entrada, visto que a mesma encontra-se abandonada. Todas essas ações contribuirão para que se possa ter uma estrutura atrativa para os visitantes e, conseqüentemente, um local importante para o lazer ecológico e para realização de atividades físicas.

Também se torna necessária a promoção de atividades diversificadas, por parte da administração e da sociedade, sejam elas de caráter educativo ou voltadas ao lazer, para que a população se sinta motivada a frequentar o local. Ocorrendo essas ações, provavelmente a sociedade teresinense volte a frequentar esses locais que contribuem para a melhoria da saúde e bem-estar. Dessa forma, este estudo nos mostrou que os parques ambientais precisam ser preservados e que são de suma importância em cidades como Teresina.

Referências

COSTA, L. S. C. **04 fotografias color. digitais**, Teresina, 2019.

LIMA, I. M. de M. F. Revalorizando o verde em Teresina: o papel das unidades ambientais. **Cadernos de Teresina**. Teresina: Fundação Mons. Chaves. Ano X, n. 24, dez. 1996.

LOBADA, C. A.; ANGELIS, B. L. D. Áreas verdes públicas urbanas: conceitos, usos e funções. **Ambiência**, Guarapuava, v. 1, n. 1, p. 125- 139, jan. / jun. 2005. Disponível em: <http://revistas.unicentro.br/index.php/ambiencia/article/download/157/185>. Acesso em: 22 nov. 2016.

MATOS, K. C.; LOPES, W. G. R.; MATOS, I. C.; AFONSO, S.; MIRANDA, K. A. de; ALVES, M. R. da S.; SOUSA, G. de B. Os parques ambientais de Teresina como eixos lineares do sistema de espaço público. **Quapá**, São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://quapa.fau.usp.br/wordpress/wpcontent/uploads/2016/03/Os-parques-ambientais-de-Teresina-como-eixos-lineares.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NASCIMENTO, V. G. do; AQUINO, C. M. S. de. Análise da qualidade ambiental dos parques ambientais da zona Norte de Teresina-Piauí. **Revista Okara: Geografia em debate**, João Pessoa,

PB, DGEOC/CCEN/UFPB, v.11, n.2, p. 286-294, 2017. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br>. Acesso em: 11 ago. 2019.

SOBREIRA, M. G. A.; FORTES, A. C. C.; DANTAS, F. R.; SANTOS, L. A.; PEREIRA, T. J. S. M. Parque ambiental João Mendes Olímpio de Melo: estrutura, funcionamento e uso como instrumento de educação ambiental na cidade de Teresina, Piauí. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL*, 6., 2015. Porto Alegre/RS. **Anais [...]**, Porto Alegre/RS: IBEAS – Instituto Brasileiro de Estudos Ambientais, 2015. Disponível em: <http://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2015/VI-039.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SOUSA, A. L.; MEDEIROS, J. S.; ALBUQUERQUE, D. S.; HIGUCHI, M. I. G. Parque Verde Urbano como Espaço de Desenvolvimento Psicossocial e Sensibilização Socioambiental. **Psico (PUCRS. Online)**, Porto Alegre, v. 46, n.3, p. 301-310, jul./set. 2015.

SZEREMETA, B.; ZANNIN, P.H.T. A importância dos parques urbanos e áreas verdes na promoção da qualidade de vida em cidades. **Revista Ra'e Ga: o espaço geográfico em análise**, Curitiba, v.29, p.177-193, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/raega/article/view/30747/21483>. Acesso em: 11 ago. 2019.

TERESINA, Prefeitura municipal de. **Revisão e atualização do Plano Diretor do Município de Teresina – PI: Leitura Técnica**, 2º Produto. Teresina: Latus Consultoria, 2017.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretário Municipal de Planejamento e Coordenação – SEMPLAN. **Agenda Teresina 2030**. Teresina: SEMPLAN/PMT, 2015.

TERESINA, Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal do Desenvolvimento Econômico e Turismo – SEMDEC. **Plano de desenvolvimento Integrado do Turismo Sustentável (PDITS)**. Teresina: PMT, 2011.

VIANA, A. I. G. **Análise geoambiental dos parques urbanos de Teresina, Piauí**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

VIANA, A. I. G.; LIMA, I. M. de M. F. Parques ambientais urbanos de Teresina, Piauí: ambiente, conservação e uso pela população local. **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA**, 17.; **CONGRESSO NACIONAL DE GEOGRAFIA FÍSICA**, 1., 2017, Campinas, SP, 2017. **Anais [...]**. Campinas, SP: UNICAMP, 2017.

O USO DO MARCADOR DISCURSIVO “AÍ” NA FALA DE ESTUDANTES DE ARQUITETURA DA UFPI

THE USE OF THE DISCURSIVE MARKER “AÍ” IN THE SPEECH OF UFPI ARCHITECTURE STUDENTS

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

Mestrando em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI)
E-mail: jancensergio@hotmail.com

Francisco Almeida de Sousa Neto

Pós-graduando em Docência do Ensino Básico e Superior pela Faculdade Estratégica. Graduado em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: franciscoalmeidanetu@gmail.com

Maria das Graças de Sousa Alves

Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: gracasousa-5@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o uso do marcador discursivo “aí” na fala de estudantes universitários do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella. O *corpus* de pesquisa foi coletado mediante gravações de conversas com os universitários. Para a pesquisa, foram selecionados oito (8) estudantes universitários do curso de Arquitetura e Urbanismo, do Centro de Tecnologia – CT na faixa etária de 18 a 24 anos. Posteriormente, foi feito um questionário com uma série de perguntas para os alunos responderem e falarem espontaneamente o máximo possível. Eles tiveram suas vozes gravadas de forma discreta, para que respondessem às nossas perguntas de forma natural. De posse das entrevistas gravadas,

partimos para a análise dos dados. Para a análise, primeiro foi feita a transcrição das falas que eles responderam por meio de nossas perguntas. Em seguida, identificamos o uso do marcador discursivo “aí” na fala de todos os alunos. Por questões didáticas, categorizamos os “aí” em cinco categorias de análises: introdutor de efeito, sequenciador textual, retomador, adversativo e o finalizador. Para este trabalho buscamos aparato teórico e metodológico, principalmente, nos trabalhos de pesquisa de Urbano (1995) e de Tavares (1999). Os resultados parciais das análises demonstraram que na fala dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo, assim como era esperado, há a ocorrência das cinco categorias do marcador discursivo “aí”.

Palavras-chave: Marcador Discursivo. Fala. Estudantes.

ABSTRACT

This article aims to analyze the use of the discourse marker “there” in the speech of university students from the Architecture and Urbanism course at the Federal University of Piauí - UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella. The research corpus was collected through recordings of conversations with university students. For the research, eight (8) university students from the Architecture and Urbanism course, at the Technology Center - CT, aged 18 to 24 years were selected. Subsequently, a questionnaire was made with a series of questions for students to answer and speak spontaneously as much as possible. They had their voices recorded discreetly, so that they could answer our questions naturally. With the recorded interviews in hand, we set out to analyze the data. For the analysis, we first transcribed the statements that they answered through our questions. Then, we identified the use of the discourse marker “aí” in the speech of all students. For didactic reasons, we categorize the “there” into five categories of analysis: effect introducer, textual sequencer, retaker, adversary and the finalizer. For this work we look for theoretical and methodological apparatus, mainly, in the research work of Urbano (1995) and Tavares (1999). The partial results of the analyzes showed that in the speech of students of Architecture and Urbanism, as expected, there are the five categories of the discursive marker “there”.

Keywords: Discursive Marker. Speaks. Students.

INTRODUÇÃO

No processo de comunicação, o indivíduo recorre a uma série de recursos linguísticos e extralinguísticos com o intuito de facilitar a transmissão da mensagem. Dentre esses recursos, podemos citar como exemplo os gestos, as expressões faciais, a entonação, a postura e, além disso, os marcadores discursivos da oralidade. Assim como existem as conjunções do texto escrito, que têm a função de dar sequencialidade no texto por meio de conectores aditivos, adversativos, explicativos, dentre outros. Nos textos orais, também existem conjunções que cumprem essas funções como os marcadores discursivos “né”, “tá”, “então” etc. Dentre eles, destacamos o marcador discursivo “aí”, que dentro do contexto da comunicação pode desempenhar várias funções.

Dito isso, nosso objetivo neste artigo é analisar o uso do marcador discursivo “aí” na fala de estudantes do curso de arquitetura e urbanismo da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella. Para a realização da pesquisa, foram selecionados oito (8) estudantes de graduação do curso de Arquitetura e Urbanismo, do Centro de Tecnologia – CT, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus de Teresina.

O USO DO MARCADOR DISCURSIVO “AÍ” NA FALA DE ESTUDANTES DE ARQUITETURA DA UFPI

Foi feita uma série de entrevistas semiestruturadas com os alunos de forma individual e espontânea, todos os entrevistados foram gravados de forma discreta a fim de que não percebessem que estavam sendo gravados, com isso buscamos registrar a fala deles sem tanta regulação, pois se soubessem que estavam sendo gravados, iriam tentar ao máximo seguir as regras de normatização da variação urbana de prestígio, ou seja, iriam monitorar sua fala.

De posse das entrevistas gravadas – de acordo com as instruções de Dufon (2002) no que se refere ao métodos de gravação e anotação das falas – partimos para a análise dos dados, para isso, fizemos a transcrição das respostas coletadas pelos entrevistados e posteriormente, foi feita a identificação do marcador discursivo “aí” na fala de todos os alunos. Categorizamos o marcador discursivo “aí” em cinco categorias de análise: introdutor de efeito, sequenciador textual, retomador, adversativo e o finalizador, de acordo com a pesquisa de Tavares (1999). Por fim, quantificamos a recorrência dos usos do marcador discursivo “aí” e verificamos quais os mais recorrentes e, conseqüentemente, os menos recorrentes.

Todos os entrevistados nesta pesquisa são do sexo masculino, têm entre 20 e 25 anos de idade, são de Teresina ou de cidades próximas, como Altos. Os nomes dos entrevistados foram trocados por códigos alfanuméricos para garantir total proteção e anonimato aos estudantes. Os códigos alfanuméricos foram compostos pela sigla EARQ acrescida de um número sequencial, como EARQ1, que significa “Estudante de arquitetura e urbanismo 1”.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Existem três tipos básicos de variação linguística, de acordo com Cezario e Votre (2018), a variação regional, que se relaciona a distâncias entre regiões; a variação social, que se associa a grupos socioeconômicos; e a variação de registro, que “[...] tem como variantes o grau de formalidade do contexto interacional ou do meio usado para a comunicação, como a própria fala, o e-mail, o jornal, a carta etc.” (CEZARIO; VOTRE, 2018, p. 145). Podemos incluir o uso dos marcadores discursivos, como o “aí”, dentro deste último tipo de variação, uma vez que cada pessoa tem seu repertório linguístico e, dessa forma, se adapta às diversas situações comunicativas.

O contexto situacional é responsável por uma série de variações linguísticas. Dependendo da situação em que o falante se encontre, ele utiliza mecanismos linguísticos diferentes para se expressar. Assim, sua linguagem apresenta diferenças lexicais, gramaticais e fonéticas distintas devido ao contexto, ao ouvinte ou ao meio através do qual a informação é transmitida (fala ou escrita, carta, e-mail, artigo, etc.) (CEZARIO; VOTRE, 2018, p. 145).

Também concordamos com Lyons (1987), que defende que a homogeneidade de uma Língua é apenas um mito, ou seja, nenhuma língua apresenta-se como entidade homogênea. Existem vários estudos sobre a variação linguística, entre eles os de Alkmim (2001), que explica que a variação linguística é uma propriedade funcional e inerente aos sistemas linguísticos; Tarallo (1994), que destaca que os falares regionais podem ser descritos e mapeados, estruturados numa metodologia linguística que subsidie o trabalho do linguista. Dessa forma, percebemos que a sociolinguística estuda as relações linguísticas e as variações sociolinguísticas. Nesse mesmo contexto, Tarallo (1994) afirma que a fala de grupos usuários de uma língua pode apresentar um marcador (no caso dessa pesquisa o ‘aí’, que define usuários ou os grupos a que pertencem).

As variedades linguísticas podem ser de vários tipos e relacionam-se a mudanças linguísticas disseminadas no ambiente físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas ocasionando as variações diatópicas. A variação diastrática ou social relacionasse a um conjunto de fatores referentes à semelhança dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala.

Compreendemos a mudança linguística ao compararmos textos antigos à escrita atual, ou quando falantes de épocas, classes socioeconômicas ou civilizações diferentes se encontram e começam a conversar entre si. Estas condições mostram que a língua está, constantemente, sendo transformada. Ao observarmos textos orais, é comum encontrarmos elementos que não estão presentes nas gramáticas normativas como, por exemplo, os marcadores discursivos e entre eles, o “aí”. Por não estarem nas gramáticas, muitas vezes são considerados como “vícios de linguagem” cercados de estigmas sociais.

Em uma pesquisa na qual os pesquisadores necessitam coletar *corpus* de fala, para, por exemplo, verificar o uso de marcadores discursivos, necessitam utilizar mecanismos de gravação e transcrição. Sobre as gravações das entrevistas, Dufon (2002) dá instruções sobre o que e como observar, conversar, gravar, além de o que e como anotar o que foi dito nas gravações. Para Dufon (2002), os pesquisadores devem evitar qualquer manipulação dos participantes sobre o que eles dizem ou o ambiente físico em que eles estão interagindo, pois isso poderia comprometer a naturalidade da situação.

OS MARCADORES DISCURSIVOS

Os marcadores discursivos – também chamados de marcadores conversacionais (URBANO, 1995), operadores argumentativos etc. – são elementos que demarcam o diálogo e ligam as partes discursivas. Os marcadores discursivos, segundo Freitag (2007), atuam no plano textual e estabelecem elos entre as partes do texto oral, mantendo a interação entre o falante e o ouvinte, auxiliando no planejamento da fala. Concordamos, também, com Urbano (1995), que explica que os marcadores discursivos

são, na realidade, elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, e a produção, representa de interacional e pragmático (URBANO, 1995, p. 85-86).

Dessa forma, todo falante utiliza marcadores textuais, no entanto, por não estarem previstos em boa parte das gramáticas normativas, sofrem de estigmas em contextos que requerem mais formalidade. Neste viés, os falantes procuram diminuir o uso desses marcadores discursivos quando produzem gêneros textuais orais mais monitorados, como apresentações de seminários, palestras entre outros.

O estigma social atribuído aos marcadores discursivos pode ser percebido em orientações para trabalhos, ou então, em manuais de comportamentos para entrevistas de emprego, vídeos que dão dicas para candidatos conseguirem passar em entrevistas, dentre outros. Esses marcadores são estigmatizados também dentro da universidade em situações mais formais por serem considerados como uma forma errônea de falar.

O USO DO MARCADOR DISCURSIVO “AÍ” NA FALA DE ESTUDANTES DE ARQUITETURA DA UFPI

O falante, ao tentar eliminar os marcadores discursivos da fala, tenta aproximar mais a oralidade sobre o que dita a normas gramaticais, assim, é claro, não deixar refletir a sua escolaridade, pois muitos consideram que somente quem tem baixa escolaridade é quem fala de forma diferente ao proposto pela tradição gramatical, e isto é uma forma errônea sobre o conceito de variação linguística, pois segundo Bagno (2007), variação linguística não diz respeito apenas a pessoas não escolarizadas. Muito pelo contrário, há variação em todas as classes sociais e em todos os níveis de escolaridade. Esses marcadores, ao contrário do que muitos pensam, desempenham papel importante na interação comunicativa, pois facilitam o processo cognitivo dentro do texto oral, dentre outras funções.

Estudos sobre os marcadores do discurso estão relacionados à sociolinguística, que segundo Bagno (2007), foi impulsionada pelo linguista Norte Americano William Labov, nos Estados Unidos, que na década de 1960, se dedicou a estudar a língua com foco na variação linguística.

O marcador discursivo “aí” tem como uma de suas funcionalidades articular o segmento do discurso, ou seja, uma variação entre o texto falado e o texto escrito, que exerce a função de continuidade na fala, ou uma progressão ou reflexão acerca do que será dito. Segundo Tavares (1999), ele pode aparecer tanto no início, no meio, ou no final de uma unidade comunicativa, podendo vir também combinado com outros marcadores como, por exemplo, *mais aí, aí pronto, aí depois*, que, no entanto, não foram levados em consideração nessa pesquisa. Aqui, focamos apenas nas categorias do “aí”, que tem diversas funções, a saber: introdutor de efeito, sequenciador textual, retomador, adversativo e o finalizador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De posse dos áudios das entrevistas gravadas, coletamos um *corpus* de texto falado em que os entrevistados utilizaram, bastante, o marcador discursivo “aí” em suas falas. Em nossas análises, levamos em consideração o trabalho de Tavares (1999), que pesquisou sobre a gramaticalização do “aí” e percorreu sobre as funções deste marcador discursivo. Segundo a autora, o “aí” desempenha funções distintas, como de introdutor de efeito, sequenciador textual, retomador, adversativo e o finalizador.

- a) “Aí” introdutor de efeito: é usado para interligar dois eventos cronológicos. O primeiro representa a causa e o segundo a consequência.
- b) “Aí” sequenciador textual: indica sucessão discursiva assinalando a ordem sequencial pela qual as informações são apresentadas.
- c) “Aí” retomador: recupera informações interrompidas por mudanças de assunto
- d) “Aí” adversativo: transmite a ideia de contraste.
- e) “Aí” finalizador: marca a conclusão de uma narrativa.

Em seguida, destacamos um quadro com as análises feitas de acordo com cada ocorrência. Esse quadro contém as falas dos alunos categorizadas de acordo com o efeito do “aí”, e logo em seguida demonstramos a recorrência das categorias.

Aí – Introdutor de efeito

Normalmente, no texto escrito quando se quer dar a ideia de causa e consequência usam-se as conjunções subordinadas. Já no texto oral, muitas vezes essas conjunções não são usadas. Isso ocorre, muitas vezes, pela escolha do autor já que no ato da comunicação as trocas de informações acontecem de forma instantânea e, assim, o autor opta por usar uma linguagem mais simplificada. E desse modo, o interlocutor, para dar o efeito de causa e consequência, recorre a marcadores típicos da oralidade, como no caso, o marcador discursivo “aí”. Os exemplos a seguir mostram claramente a relação de causa e consequência estabelecida pelo marcador discursivo “aí” (Quadro 1).

Quadro 1 – Marcador discursivo “aí” introdutor de efeito

EARQ01: ...quando eu completei dez anos e **aí** eu vim estudar em Teresina...
EARQ2: ... eu estudei numa boa escola, **aí**, eu vim direto pra universidade com 16 anos...
EARQ3: — Como tem a questão da igualdade entre os filhos, **aí**, ele me ofereceu a mesma oportunidade...
EARQ1: Como o prédio era mais acessível pra mim, **aí**, eu fiquei por lá...
EARQ1 : Eu vim pra Teresina, logo em seguida foi a prova do Enem, e **aí**, eu passei e vim pra cá pra UFPI...
EARQ4 : como ano seguinte era ano de Enem, e **aí** eu passei, eu vim logo pra cá, pra Teresina.

Fonte: Produzido pelos próprios autores.

Podemos observar nos exemplos acima, que o marcador discursivo “aí” cumpre a função de introduzir um efeito da ação realizada na oração anterior. Por exemplo, a enunciação em EARQ2 poderia ser escrita da seguinte forma: “Já que eu estudei em uma boa escola, eu vim direto para a universidade, com dezesseis anos”. Dessa forma, o fato de [ter estudado numa boa escola] é a causa de [ir direto para a universidade]. O mesmo tipo de relação causa-efeito ocorre com os demais exemplos mostrados.

Aí – Sequenciador textual

Vejamos, pois, alguns exemplos do uso do marcador discursivo “aí”, com função de sequenciador textual (Quadro 2).

Quadro 2 – Marcador discursivo “aí” sequenciador textual

EARQ5: Estudei dois anos no Diocesano, **aí**, mudei para o antigo Anglo e fiquei 3 anos lá.
EARQ1: ... pra mim tem muita desvantagem no curso porque o horário é muito quebrado e se torna muito cansativo, **aí**, também tem a questão de morar em Altos que me faz atrasar pras aulas...
EARQ6: Eu estudava aqui em Teresina, **aí**, eu estava muito desmotivado pros estudo, **aí**, foi quando veio morar aqui o marido de uma prima minha, **aí**, ele era pedreiro, **aí**, meu pai botou eu pra fazer um muro com ele, **aí**, eu pensei melhor...

Fonte: Produzido pelos próprios autores.

O USO DO MARCADOR DISCURSIVO “AÍ” NA FALA DE ESTUDANTES DE ARQUITETURA DA UFPI

No texto escrito, quando queremos dar sequência, geralmente, recorremos a pronomes, conjunções etc. Desse modo, o texto vai ganhando sequência e encadeamento das ideias. O encadeamento das ideias se faz necessário dentro de um texto escrito, pois é por meio desses encadeamentos que o texto ganha a sua forma de expressão, ou melhor, a mensagem que o autor quer passar é mais bem expressada. Essa mensagem é construída ao longo dos parágrafos e a sequência das informações estabelecidas pelo autor é que dá características a sua mensagem, pois ele pode dar várias ideias, como, por exemplo, de adição, de explicação, de exclusão entre outras.

Assim, por meio desses recursos da língua, o autor dá sentido ao seu texto permitindo, com isso, a interpretação da mensagem por outros interlocutores. No texto oral, para se dar essa sequência textual, geralmente, o sujeito da ação recorre a marcadores discursivos como o “né”, “tá” etc., para dar sequência no ato da comunicação. Nos exemplos acima, temos o marcador discursivo “aí” com a função de sequenciador textual, ou seja, o sujeito para dar sequência em sua comunicação recorreu ao marcador discursivo “aí” e desse modo deu encadeamento em seu texto.

AÍ – Retomador

Geralmente, em textos escritos participantes de gêneros textuais menos monitorados, os autores preferem usar a ordem direta: SVO (sujeito, verbo e complemento do verbo). Por meio da ordem direta, a leitura flui com mais rapidez e as informações dificilmente são perdidas ao longo da leitura. A ordem indireta, por sua vez, é mais utilizada em textos literários, com o intuito de dar mais ênfase em determinadas partes do segmento textual.

A língua oferece vários recursos textuais que permitem que o autor, ao redigir um texto, escolha uma tipologia textual e dentro dessa tipologia o autor ainda pode utilizar diferentes gêneros textuais. Ao escolher o tipo e gênero textual, o escritor, ao redigir seu texto recorre a outros mecanismos linguísticos essenciais na produção textual, que são os marcadores discursivos como as conjunções, dentre outros. O marcador discursivo “aí” com função de retomador textual é utilizado para dar continuidade a uma conversa interrompida.

Desse modo, para dar continuidade à informação anterior, ou seja, recuperar a ideia que vinha desenvolvendo, o autor recorre a recursos da língua. No texto oral, isso também acontece. No exemplo abaixo, o autor, para retomar sua ideia, recorreu ao marcador discursivo “aí” para dar sequência a sua fala. Vejamos alguns exemplos no Quadro 3:

Quadro 3 – Marcador discursivo “aí” retomador

EARQ6: A maioria reclama, assim, por causa do custo do material, a maioria que vem de fora são de baixa renda, aí , é a questão do custo...
--

Fonte: Produzido pelos próprios autores.

Esta função do “aí”, como retomador textual, foi a menos recorrente entre as demais funções apresentadas neste artigo. Iremos ver, em breve, que esta função ocorreu apenas em 5% dos usos dos marcadores discursivos “aí”.

AÍ – Adversativo

O “aí” com função adversativa tem função equivalente aos marcadores adversativos (mas, porém, entretanto etc.). Dessa forma, esta função transmite a ideia de contraste (Quadro 4):

Quadro 4 – Marcador discursivo “aí” adversativo

EARQ5: ... mudei para o antigo Anglo e fiquei 3 anos lá, e **aí**, o Objetivo comprou a escola...
EARQ7: É só fazer os cálculos, **aí**, se não encontrar o resultado, você refaz a questão...
EARQ7: É, pô, aí, começamos o trabalho só nós, **aí**, se o professor não aceitar, aí, chamamos outras pessoas...

Fonte: Produzido pelos próprios autores.

Nos exemplos acima, os “aí” poderiam ser substituídos por “mas”, exemplo: “É só fazer os cálculos, **mas** se não encontrar o resultado, você refaz a questão”. Com isso, essas orações podem ser consideradas como orações coordenadas sindéticas adversativas, pois sem dúvida, transmitem ideias de contraste.

AÍ – Finalizador

Esta função do marcador discursivo “aí” ocorre quando o locutor pretende finalizar a sua fala. Dessa forma, para não soar de maneira abrupta e parecer, até mesmo, rude, utiliza o “aí” para atenuar a sua finalização. Vejamos, pois, alguns exemplos do marcador discursivo “aí” com função de finalizador (Quadro 5).

Quadro 5 – Marcador discursivo “aí” finalizador

EARQ6: Eu estudava aqui em Teresina, aí, eu estava muito desmotivado pros estudo, aí, foi quando veio morar aqui o marido de uma prima minha, aí, ele era pedreiro, aí, meu pai botou eu pra fazer um muro com ele, aí, eu pensei melhor, **aí**, eu escolhi o curso de arquitetura.
EARQ8: Ah, mas eu já dei uma olhada, é tipo, meu Deus, não entendi nada, **aí**, é isso...
EARQ8: Foi considerada a primeira igreja no estilo Barroco, ela é um marco pra arquitetura brasileira, **aí**, é isso.
EARQ8: Assim, teve uma vez que a turma fez um trabalho sobre a arquitetura barroca, e assim, me marcou muito porque o meu grupo tirou 10, e **aí** foi isso...

Fonte: Produzido pelos próprios autores.

É interessante como podemos substituir o “aí” finalizador, muitas vezes, pelo conector “enfim” sem causar prejuízos semânticos à oração. Vejamos nos exemplos acima. EARQ8: *Ah, mas eu já dei uma olhada, é tipo, meu Deus, não entendi nada, **enfim**, é isso.*

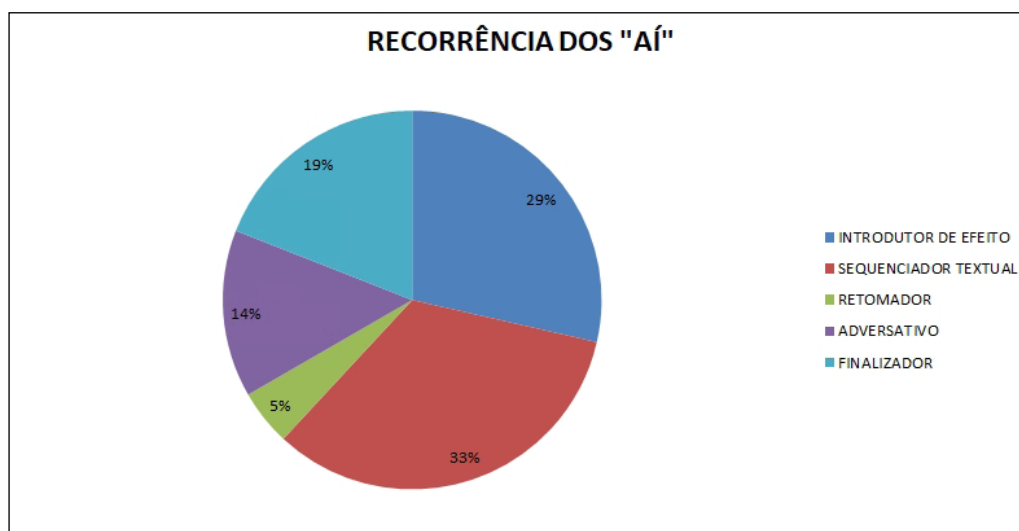
Recorrência das funções

O Gráfico 1 sintetiza as informações percentuais da recorrência das funções do “aí”. Nele podemos observar que a categoria de “aí” encontrada com maior grau de recorrência foi o AÍ – SEQUENCIADOR TEXTUAL, que apareceu em 33% das falas dos entrevistados. Logo em

O USO DO MARCADOR DISCURSIVO “AÍ” NA FALA DE ESTUDANTES DE ARQUITETURA DA UFPI

seguida, o AÍ - INTRODUTOR DE EFEITO, com 29% de ocorrência. O AÍ - FINALIZADOR foi encontrado em 19% das falas, o AÍ - ADVERSATIVO ficou logo atrás com 14%. O “aí” menos recorrente, constatado na fala de estudantes do curso de arquitetura e urbanismo da UFPI, foi o AÍ - RETOMADOR, que apareceu com apenas 5% de ocorrência.

Gráfico 1 – Recorrência dos marcadores discursivos “aí”



Fonte: Produzido pelos próprios pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar as marcas linguísticas mais usadas por estudantes do curso de arquitetura e urbanismo da Universidade Federal do Piauí - UFPI, com o intuito de observar em que momento da linguagem oral estes estudantes desprendem-se do uso formal ou norma culta da língua.

Na ocasião, percebemos que os universitários ficaram mais à vontade para falar sem se preocupar com a norma culta, quando relataram fatos marcantes vivenciados, principalmente, na infância. Nestes momentos, durante a entrevista foi que eles, de fato, menos se preocuparam com a formalidade. Percebemos, então, o uso de marcadores, e com mais frequência o marcador “aí” numa porcentagem bem elevada como mostra o resultado acima, o qual foi o objeto de estudo deste trabalho. Embora tenhamos observado marcadores linguísticos na fala desses universitários notamos que eles são mais polidos na sua linguagem oral, mesmo numa conversa mais descontraída.

Portanto, concluímos que há predominância de marcadores linguísticos no tocante à fala dos estudantes entrevistados, destacando-se com mais frequência o marcador “aí” percebido nas falas destes discentes da UFPI campus Petrônio Portella na capital Teresina. São estudantes naturais da capital e de outras cidades do estado, como Altos/PI e Água Branca/PI. Logo consideramos que esta pesquisa nos possibilitou identificar marcadores que expressam características de marcadores sequenciador textual, introdutor de efeito, finalizador, adversativo e retomador.

Assim, chegamos à conclusão da importância de estudos que busquem entender as particularidades dos marcadores linguísticos presentes na fala de cada indivíduo por funcionar

como marcador identitário desses usuários. Mesmo falando a norma culta em situações formais, não se desvencilham de características linguísticas peculiares, possivelmente, à suas comunidades regionais de onde procedem.

Referências

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In MUSSALIM, F; BENTES, A.C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CEZARIO, Maria Maura. VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2018.

DUFON, M. A. *Video recording in ethnographic SLA research: some issues of validity in data collection*. **Language Learning & Technology**, California State University, v. 6, n. 1, p. 40-59, jan. 2002.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Marcadores Discursivos não são vícios de Linguagem! **Revista Interdisciplinar**, v. 4, n. 4, p. 22-43 – jul./dez. 2007.

LYONS, John. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1994.

TAVARES, Maria Alice. A gramaticalização do aí como conector - indícios sincrônicos. **Working Papers em Linguística**. UFSC, n. 3, 1999.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de Textos Orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1995.

UM SER ILUMINADO: O ETHOS DO EX-PRESIDENTE MICHEL TEMER EM MEIO À CRISE DO COMBUSTÍVEL¹

AN ILLUMINATED BEING: THE ETHOS OF EX-PRESIDENT MICHEL TEMER FEAR AMONG THE FUEL CRISIS

Katiúscia Macêdo Cardoso Brandão

Professora da Educação Básica na rede pública de ensino do Piauí. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI e membro do NEPAD/UFPI/CNPq.
E-mail: katiuscia.m@hotmail.com

Bárbara Vieira de Oliveira Cavalcanti

Graduada em Letras-Português/Francês pela UFPI e professora da Educação Básica na rede privada de Teresina-PI e membro do NEPAD/UFPI/CNPq.
E-mail: barbara.sam@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho procura desvelar as imagens projetadas pelo ex-presidente Michel Temer e a organização argumentativa em pronunciamento durante a Convenção Nacional das Assembleias de Deus, em 2018. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa cuja base teórica está centrada na Teoria Semiolinguística e na noção de ethos discursivo. Os resultados mostram a mobilização dos *ethé* de credibilidade e de identificação voltados para um auditório presumidamente conservador, utilizando-se de uma lógica e de uma encenação argumentativa cuidadosamente projetada para garantir a persuasão.

Palavras-chave: Discurso. Ethos. Argumentação. Michel Temer.

¹ O presente artigo é o resultado de uma das atividades da disciplina Tópicos especiais em Análise do Discurso, ministrada pelo Prof. Dr. João Benvindo de Moura no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPI, no período 2018.2

ABSTRACT

*This paper aims to unveil the images projected by former President Michel Temer and the argumentative organization in a statement during the National Convention of the Assemblies of God, in 2018. It is a qualitative and interpretative research whose theoretical basis is centered on the Semiolinguistic Theory and the notion of discursive ethos. The results shows the mobilization of the *ethé* of credibility and identification and a speech to a presumed conservative audience, using a lexical selection and argumentative strategies that help in persuasion.*

Keywords: Discourse. Ethos. Argumentation. Michel Temer.

Introdução

Conforme Amossy (2014, p. 9), “*todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si*”. Desse modo, a palavra toma status de “ser percebido”, o discurso entrelaça o sujeito na sua “aparência” discursiva. Para isso, o discurso leva em consideração diversos fatores que implicam no desenvolvimento de uma situação comunicacional. Esse processo é resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que tem a finalidade de interação entre os envolvidos, de modo que haja um entendimento para a realização do ato linguageiro. Entendemos que nem sempre será necessária uma apresentação mais explícita ou demonstração presumida dos gostos e intenções do locutor: o discurso encarrega-se de expô-la. Através do discurso e suas maneiras de dizer, encontramos marcas que validam a intenção dos envolvidos, procedimentos que contribuem para a produção dos sentidos da argumentação, entre eles os aspectos semânticos (valores de sentido e argumentação); discursivos (categorias linguísticas para a produção de efeitos) e composição (conjunto argumentativo), e ainda aspectos históricos, sociais e ideológicos, intrinsecamente correlacionados de maneira que sejam percebidos.

A construção da imagem de si para se fazer valer o sucesso do empreendimento oratório chama-se *ethos*. Essa é uma preocupação antiga já descrita por Aristóteles. De acordo com *Retórica* de Aristóteles, existem dois campos semânticos opostos ligados ao termo *ethos*: um, de sentido moral (presumido), englobando atitudes e virtudes como honestidade, benevolência ou equidade; outro, de sentido neutro, reúne termos como hábitos, modos e costumes. Além das considerações históricas, a noção de *ethos* tornou-se instrumento de análise em autores contemporâneos de argumentação, como afirma Charaudeau (2014, p. 201) “A argumentação, entretanto, é um setor de atividade de linguagem que sempre exerceu fascínio, desde a retórica dos antigos que dela fizeram o próprio fundamento das relações sociais (a arte de persuadir) até hoje, quando voltou à moda”.

Estudar o discurso político possibilita conectar a realidade discursiva à realidade social, proporcionando ao analista um maior conhecimento da língua, como também a contribuição para os estudos linguísticos e para a sociedade em geral; além de mobilizar esses conhecimentos em prol de uma análise crítica mais apurada sobre o cotidiano, através de elementos pré-discursivos e contextuais, embasando uma análise argumentativa que tenta evidenciar as lógicas de raciocínio que caracterizam os ditos posicionamentos. Esse é considerado por Charaudeau (2015, p.26) como “*um espaço de ação que depende dos espaços de discussão e de persuasão*” e a forma de se apresentar é através da linguagem.

Nossa proposta é apresentar, através das cenografias constituídas no discurso político proferido pelo ex-presidente Michel Temer em meio à crise de combustível, as imagens projetadas e os efeitos a que elas se propõem. Para a análise deste trabalho, utilizaremos as noções de ethos discursivo propostas por Amossy (2014), Charaudeau (2015, 2016), Maingueneau (2018) e Fiorin (2015). Este último também respalda nossas análises acerca das hipóteses do papel argumentativo do discurso. Apoiamo-nos, ainda, em pesquisas publicadas por membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso – NEPAD/UFPI/CNPq, a saber: Lopes e Moura (2018); Lopes, Batista Júnior e Moura (2018); Moura, Batista Júnior e Lopes (2015; 2017); Moura e Assunção (2017); Moura, Lima e Borges (2016); Moura, Magalhães e Vieira (2016).

E PARA COMEÇO DE CONVERSA...

O discurso como meio de análise surge nessa proposta como a relação entre a linguagem e fatores sociais e psicológicos, diante de relevâncias pragmáticas e comunicacionais. Esse arcabouço teórico nos permite destacar a questão dos sujeitos da linguagem e de suas intencionalidades.

O enunciador/locutor constrói uma imagem de si em seu discurso para exercer uma influência sobre o seu interlocutor, levando em consideração a sua posição institucional ancorada em um arsenal de estratégias que legitimam o seu discurso. Assim, o discurso abrange aspectos que demarcam também uma estreita relação com a imagem prévia do locutor, mesmo que implicitamente. Trazemos para a nossa análise características que são inerentes ao discurso religioso, já que as condições de produção de determinados discursos determinam a sua eficácia. Observa-se que ter em mente o público ao qual o locutor se dirige contribui para que o ato de persuasão se torne eloquente e essa legitimação depende da construção da imagem que o enunciador/locutor desenvolve de si, ou seja, da construção do ethos. O ethos acaba por se explicitar através da enunciação do enunciado e nas marcas deixadas por ele. Assim confirma Aristóteles (*apud* FIORIN, 2015, p. 70):

É o *ethos* (caráter) que leva à persuasão, quando o discurso é organizado de tal maneira que o orador inspira confiança. Confiaremos sem dificuldade e mais prontamente nos homens de bem, em todas as questões, mas confiamos neles, de maneira absoluta, nas questões confusas ou que se prestam a equívocos. No entanto, é preciso que essa confiança seja resultado da força do discurso e não de uma prevenção favorável a respeito do orador. (I, II, IV, 1356a)

Referindo-se à Aristóteles, pai da Retórica, o *ethos* se liga a três razões que inspiram confiança nos envolvidos no ato linguageiro: *phorónesis* (logos), *areté* (ethos), éunoia (pathos). O *ethos* está diretamente ligado às características do orador, à sua capacidade de dialogar e à sua apresentação; características essas que podem influenciar o processo de persuasão. *Pathos* refere-se ao apelo, ao lado emocional do público-alvo; à forma como o orador se apresenta ou como revela suas emoções. Para que tal estratégia cause o efeito esperado é necessário que o orador conheça previamente seu público. E o *logos* é o conteúdo do discurso, o uso da lógica, a forma como a tese é apresentada (a clareza, as técnicas, as escolhas lexicais), assim como a força de seus argumentos, o que poderá reforçar ou enfraquecer suas hipóteses.

O ideal seria a combinação desses três componentes no processo de persuasão, um apoiando o outro, enfatizando e validando o discurso. Dessas três provas, para Amossy (2014, p. 41), o *logos*

convença em si e por si mesmo, mas o *ethos* e o *pathos* relacionam-se implicitamente na situação de produção.

Todo sujeito de fala (locutor) ocupa o centro de uma situação de comunicação que constitui um espaço de troca no qual ele se coloca em relação ao seu parceiro (interlocutor) definido através de presumidos acordos característicos: físico (se estão presentes ou não, únicos ou múltiplos, proximidade, canal oral ou gráfico, direto ou indireto e qual o canal semiológico); identitários dos parceiros (sociais, socioprofissionais, psicológicos e relacionais) e contratuais (se existe uma troca dialogal ou se é uma situação monologal, rituais de abordagem e os papéis comunicativos). A partir destes pressupostos, apresentamos a noção de *ethos* e sua relevância para a construção de uma imagem não real.

O PRESIDENTE. O DISCURSO. A GREVE

A maneira de dizer autoriza a construção de uma imagem de si, isto é, liga-se à pessoa real que fala ou ser que fala e, na medida em que o enunciador/locutor se vê obrigado a apreendê-la a partir de diversos índices discursivos, contribui também para o estabelecimento de uma interrelação entre este e seus parceiros. Participando da eficácia da palavra e da construção de significado do discurso, bem como a imagem que o interlocutor/locutor intenciona transmitir ao seu público/auditório, ele busca causar impacto e suscitar a adesão e assim testar o seu poder de convencimento. Essas estratégias refletem na construção do *ethos*, ligadas ao estatuto do enunciador/locutor e também a questão da sua legitimidade e ao processo de validação do discurso através da fala.

Não é de hoje que o Brasil apresenta um cenário político rodeado de escândalos de ordem econômica e social. Nesse contexto, a política tem despertado o interesse de analistas em variados campos, sendo os discursos políticos e no caso desta análise, os proferidos pelo ex-presidente Michel Temer, fonte de direcionamentos que apontam a variados efeitos de sentidos.

Em 2016, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o seu vice, Michel Temer, assume a cadeira da Presidência da República. Desde então, o meio político está sendo submetido a investigações institucionais e ancorado pelas redes sociais, os discursos trouxeram a essas situações, sentidos múltiplos capazes de provocar efeitos de interpretações diversos.

Analisando o discurso do ex-presidente Michel Temer por ocasião da greve dos caminhoneiros, em 2018, buscamos, então, analisar a construção de imagens bem como o uso da argumentação a partir de seu pronunciamento durante 45ª Assembleia Geral Extraordinária - CONAMAD - *Convenção Nacional das Assembleias de Deus* no dia 31 de maio, em Brasília.

Para se fazer valer o discurso proferido, o interlocutor/locutor atua em um espaço (lugar) específico ao sentido planejado, ou seja, adequa-se a fala ao auditório/público ao qual ele se dirige. Nesse sentido, partindo da premissa e segundo Aristóteles, de que os argumentos eficazes para certos auditórios deixam de sê-los para outros, os argumentos válidos em certos momentos não o são em outros; o locutor sempre escolhe e articula seus argumentos direcionados de um ponto de vista sobre o auditório: no caso a ser analisado, o auditório são os pastores da Assembleia de Deus oriundos de todas as regiões do país.

Para levar em consideração a fala e o auditório ao qual o ex-presidente se direciona, toda uma argumentação é montada com a intenção de persuasão, o que, neste caso, seria uma estratégia política, já que há uma expansão das correntes evangélicas no contingente populacional

brasileiro, que passou de 15, 4% em 2000 para 22,2% em 2010, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). O ex-presidente e os políticos aliados, se utilizam de um evento para buscar apoio de um público antecipadamente selecionado para compartilhar de seus argumentos, como podemos observar no seguinte trecho: “[...] *que os senhores e as senhoras, se estiverem convencidos do que estamos dizendo aqui, que possam levar a todos os templos, aonde estiverem, e eu sei que muitos aqui têm templos nos espaços, nos rincões, nos cantos mais afastados, seja das grandes cidades, das pequenas cidades. Se puderem levar, como levam sempre [...]*”. Tal excerto revela a propagação do apoio às suas ideias sedimentadas e aceitas pelo auditório ali presente.

Segundo Fiorin (2015), argumentar é construir um discurso que tem a finalidade de persuadir e isto só ocorre a partir da empatia entre os sujeitos de fala. Como em qualquer discurso, o argumento é um enunciado que põe em jogo três elementos: o enunciador (locutor), o enunciatário (interlocutor) e o discurso (mensagem). Portanto, dentro da análise do discurso, levamos em consideração fatores que reforcem a validação dos argumentos para que possam atingir a finalidade da persuasão.

Quando a enunciação ocorre num contexto político, nossa tarefa é desvelar a forma de organização da linguagem, neste uso particular, e seus efeitos psicológicos e sociais. O ser de fala (aqui o presidente Michel Temer) ocupa uma posição de poder, visto que o mesmo se encontra na função de Presidente da República, assumindo, portanto, o papel de locutor diante de interlocutores, presumindo que compartilham de seus pensamentos e ideais. O ato de persuadir resulta, portanto, em levar o outro a aderir ao que se diz e a eficácia de um ato de comunicação está exatamente na aceitação do que expôs o emissor.

E FEZ-SE A LUZ!

Aqui se faz necessário um breve comentário sobre a ideia de *ethé*, entendido como uma coletividade de ethos, à medida que está relacionada à construção de uma imagem como um todo. Alguns aspectos são vistos como marcas que denotam o seu entendimento. Embora o conceito de *ethos* seja a construção da imagem do locutor/orador, a sua real dimensão se dá através da junção de características percebidas através não só do discurso em si, mas de comportamentos e posicionamentos que vão além do visível/dito. Essas características são presumidas e aliadas para atingir o seu objetivo final, a persuasão.

O discurso aqui analisado inicia-se com indícios de *ethé* de credibilidade e de identificação. O primeiro está ligado às condições de reconhecimento através de qualificações do sujeito de fala como a seriedade e a competência; o segundo nos remete a qualificações mais subjetivas que vão além da percepção discursiva. Portanto, trazemos para a análise o reconhecimento de atitudes prévias, a identificação de situações que fogem a delimitação da fala enquanto discurso.

Devemos lembrar então, que o discurso analisado é um pronunciamento do ex-presidente Michel Temer durante um encontro com fiéis da Igreja Assembleia de Deus, logo após o fim da greve dos caminhoneiros ocorrida em maio de 2018.

Assim, o discurso político, segundo Charaudeau (2006), tem como atividades constitutivas a persuasão e a sedução, uma vez que, em democracia, é preciso que se conquiste o poder, que ele seja gerido com assentimento popular, através de alianças das partidárias ou organizações políticas e de acordo com espaços de discussão e de persuasão:

O governo da palavra não é tudo na política, mas a política não pode agir sem a palavra: a palavra intervém no espaço de discussão para que sejam definidos o ideal dos fins e os meios da ação política; a palavra intervém no espaço de ação para que sejam organizadas e coordenadas a distribuição das tarefas e a promulgação das leis, regras e decisões de todas as ordens; a palavra intervém no espaço de persuasão para que a instância política possa convencer a instância cidadã dos fundamentos de seu programa e das decisões que ela toma ao gerir os conflitos de opinião em seu proveito. (CHARAUDEAU 2015, p.21)

No trecho que segue: [...] *A palavra de quem vem vos falar. E a palavra, sabemos todos, especialmente nós que somos religiosos, [...] / [...] eu devo dizer que sobre a minha mesa[...], eu tenho dois livros[...] Constituição Federal[...]* e, de outro lado, *eu tenho a Bíblia*, reconhece-se um interesse em alcançar a atenção e o apoio do auditório, este formado por fiéis de uma igreja evangélica, espaço escolhido antecipadamente para receber o presidente e onde este já teria, presumidamente, um ambiente propício a acolher suas ideias. Há, nesse trecho, a intenção de criar um ambiente acolhedor, a partir da ideia de um discurso próximo e habitual. O vocabulário aplicado permite afirmar o que Charaudeau apresenta como os *ethé* de credibilidade, em que o sujeito falante, para isso, deve fabricar uma imagem que corresponda a uma identidade discursiva digna de crédito.

Para o auditório em questão, o interlocutor/locutor propõe o apoio da palavra divina e do livro sagrado, provando ser competente para tal posição política. Procura apresentar os meios para comando do país e todas as decisões cabíveis à função que exerce. No *ethos* de competência, “o possuidor [...] deve igualmente provar que tem os meios, o poder e a experiência necessários para realizar completamente seus objetivos, obtendo resultados positivos” (CHARAUDEAU, 2006, p. 125).

Seguindo a análise, vejamos o trecho a seguir: [...] *e eu devo dizer que eu vou sair daqui, vou para o Palácio do Planalto, naturalmente agora que, graças a Deus, nós estamos encerrando essa greve dos caminhoneiros. E, olhe, encerrando a greve dos caminhoneiros por uma atitude minha que, muitas e muitas vezes, tem sido criticada, que é o diálogo. Eu não uso a força e nem a autoridade. [...] A força, jamais. Mas mesmo a autoridade, eu uso depois de empreender o diálogo[...]* O uso do nome de Deus, certamente busca a identificação e compartilhamento de ideias do auditório/interlocutor a quem se dirige. Essa construção de fala e o uso de estratégias de afeto demonstram a tentativa do ex-presidente em se manter próximo daqueles que se fazem presentes. Fazem parte dessa estrutura os *ethé* de identificação, os quais permeiam os discursos políticos pelo seu poder de aproximação e empatia com o público. Com a menção à greve dos caminhoneiros, momento crítico no cenário político e econômico do país, o ex-presidente apresenta-se como o responsável pelo fim da mesma e, portanto, como alguém competente para solucionar conflitos, demonstrando credibilidade.

Ao apresentar-se como competente, o ex-presidente pretende demonstrar que reconhece as engrenagens da função e que sabe agir de maneira eficaz. Tal imagem encontra-se evidenciada através de uma argumentação que enaltece a capacidade de diálogo, ao invés do uso da força. Tudo isso só é possível, também, com a projeção do *ethos* de inteligência que estaria por trás de uma argumentação hábil e eficiente. No final do trecho citado, o presidente traz para si a força da autoridade requerida para a função exercida como uma maneira de dizer que pode e é capaz de dissolver questões de maneira eficaz.

Por fim, vejamos o excerto a seguir: “[...] *por isso que, hoje, acho que fui chamado no dia de hoje - viu, ministro Manoel Ferreira? - iluminado por Deus. Porque, na verdade, disseram: “Olhe, vá lá, no templo da Assembleia de Deus, comemorar a pacificação do País”. Acho que foi isso que nós fizemos, não é?”*

Neste trecho, o presidente busca uma aproximação através de um viés afetivo, se utilizando de termos bíblicos, usados corriqueiramente pelos presentes em seu auditório. Com isso, tenta demonstrar afinidade e intimidade ao proferir sua “proximidade” com Deus. São características pertencentes ao *ethé* de identificação, explanado através da construção de uma imagem mais humana, capaz de demonstrar emoções, o *ethos* de humanidade. O mesmo se liga diretamente à figura do sentimento e se aproxima de maneira mais rápida do público tendo em vista acionar esquemas cognitivos que produzem a afeição e a empatia. Durante sua fala, o presidente se volta aos presentes em busca de confirmação positiva de suas palavras, principalmente de seus aliados políticos, que também são religiosos.

DIGA-ME ONDE ESTÁS E TE DIREI QUEM ÉS... CONSIDERAÇÕES FINAIS

No discurso analisado, a construção do *ethos* do presidente se faz de maneira que atinja o público presente no templo da Assembleia de Deus através da busca de identificação tanto política quanto humana, já que demonstra, através de suas palavras, afinidade com os evangélicos. Seu pronunciamento objetiva provocar admiração e respeito, despertar o compartilhamento de sentimentos em meio à religião. Ao mesmo tempo, tenta demonstrar a sua competência e habilidade em solucionar conflitos, essas características fazem parte do *ethos* de inteligência, muito embora essa qualificação seja uma característica humana difícil de ser definida e aqui tratada por um viés imaginário coletivo, em que seus membros a concebem ou a deduzem e a valorizam. Pensando assim, dizemos que a figura política depende do capital cultural acumulado, de sua origem social e de sua formação e que também deve ser confirmada pelos comportamentos atuais a exemplo de títulos universitários, dentre outros.

Nesse sentido, entendemos que a construção discursiva e de imagem do presidente Michel Temer se faz de acordo com características que reconhecemos dele, as demonstradas e as presumidas e que convergem numa relação dialógica com a instância pública e privada. E que estas instâncias só podem ser reconhecidas através de estratégias e artifícios compartilhados por todos que fazem parte do ato linguístico. Portanto, pode-se dizer que o *ethos* de credibilidade e de identificação acabam sendo reconhecidos e aceitos por aqueles que simpatizam com o conjunto de características emanadas pelo locutor/orador, bem como o uso de estratégias de argumentação que respaldam e qualificam o dizer. As inferências lógica, semântica e pragmática da fala agem de acordo com a finalidade a que se destinam, ou seja, determinam a eficácia do dizer, em se fazer persuadir. Assim, a imagem construída pelo discurso deve estar em conformidade com aquela que decorre da posição do locutor, e é a posição prévia da qual ele tira a sua legitimidade, não sendo somente a força do raciocínio que confere à linguagem o seu poder.

Referências

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Coordenação da tradução: Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

IBGE. **Censo 2010**, 2010. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>. Acesso em 10/06/2019.

LOPES, Shara Lylian de Castro; MOURA, João Benvindo de. Análise discursiva do profeta Ageu: Uma visão retórica a partir da enunciação profética. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação** (UESC), v. 1, p. 185-199, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/463> Acesso em: 10 jun. 2019.

LOPES, Maraisa; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; MOURA, João Benvindo de. **Linguagem, discurso e produção de sentidos**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Discurso, memória e inclusão social**. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11V18xIYEwS3LV3UnpkbjQj5xsuXK0zYf/view>. Acesso em: 07 jul. 2019.

MOURA, João Benvindo de; ASSUNÇÃO, Érica Patrícia Barros. **O paradoxo do autor: a paratopia criadora de Mário de Andrade no discurso literário de Macunaíma**. **Revista Desenredo (PPGL/UPF)**, v. 13, p. 166-186, 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/6821>. Acesso em: 07 jul. 2019.

MOURA, João Benvindo de; LIMA, F. R.; BORGES, V. R. S. O jogo de imagens na constituição dos sujeitos discursivos: uma abordagem ideológica e sociopolítica em cartuns. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 6, p. 250-268, 2016. Disponível em: <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/22/03062016072359.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.

MOURA, João Benvindo de; MAGALHAES, J. M. A.; VIEIRA, J. M. S. Os EU(s) e seus outros: os sujeitos da linguagem estabelecidos na interligação semiolinguística EUc/TUi no filme Bicho de sete cabeças. **Revista Percursos Linguísticos**, v. 6, p. 37-50, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/13690>. Acesso em: 07 jul. 2019.

VIEIRA, José Magno de Sousa; MOURA, João Benvindo de. Ethos, referente e a construção de sentido: uma análise textual discursiva de Memórias do Subsolo, de Dostoiévski. **Linguagem em Foco (UECE)**, v. 8, n.1. p. 119-129, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/issue/view/123/163>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ANEXO A

**Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante 45ª Assembleia Geral
Extraordinária 2018 - CONAMAD - Brasília/DF**

Brasília-DF, 31 de maio de 2018

...a todos que aqui se acham, deputados, senadores, e especialmente os senhores e as senhoras que nesta manhã maravilhosa de Brasília se reúnem, naturalmente para ouvir a palavra, não é? A palavra de quem vos falar. E a palavra, sabemos todos, especialmente nós que somos religiosos, e religioso... Religião é uma palavra que vem do latim *religo*, *religare*, não é? Então, toda vez que alguém fala em religiosidade, está falando numa religação entre as pessoas.

Não é a primeira vez que eu venho a este local, não é, ministro Manoel Ferreira? E sempre recebido com este afeto religioso, este afeto de quem quer uma religação entre as pessoas. E esta é a primeira palavra. Vejam que a palavra, desde Cristo, a palavra foi que criou toda a crença, toda a verdade vem da palavra.

Então, esta minha primeira palavra é uma palavra de agradecimento pela gentileza com que, nas várias vezes que aqui estive, e hoje também, todos os senhores e as senhoras me recebem.

Eu devo até dizer, ministro Manoel Ferreira, Meirelles, eu devo dizer que sobre a minha mesa, desde que assumi a Presidência da República, eu tenho dois livros. Um, a Constituição Federal, para o exercício do poder temporal, para saber como eu me comporto em relação ao governo, na medida em que eu tenho a mais absoluta convicção de que só mesmo cumprindo a lei, cumprindo a lei temporal, cumprindo a Constituição é que há harmonia na sociedade brasileira. Porque a existência das normas legais visa exatamente a organizar a sociedade, a permitir que todos convivam muito pacificamente. E, de outro lado, eu tenho a Bíblia. Não é o meu poder, não é? Mas é o poder espiritual.

E eu confesso, nos poucos momentos que eu tenho livres, lá na minha sala, Ronaldo, os poucos momentos que eu tenho livres, na minha sala, eu abro um pouco a Constituição, quando tenho dúvida de natureza organizativa, mas abro frequentemente a Bíblia, de vez em quando abro, assim... Aliás, deixo aberta, até. Mas de vez em quando folheio, porque me dizem: “Olhe, quando você estiver numa dificuldade, veja na Bíblia, que você terá um caminho”. E não foram poucas as vezes que eu abri a Bíblia, assim, sem nenhuma intenção, a não ser aquela do tipo “Deus, me dê um caminho”. E quando eu abria, numa folha qualquer, numa página qualquer, eu lia um salmo, um provérbio, o que fosse, e lá eu encontrava o caminho para aquele dia. Porque os dias da Presidência não são dias fáceis, especialmente no momento em que o País, digamos assim, perdeu um pouco a noção da cerimônia, da solenidade, da liturgia, do respeito, da educação, não é? O que é uma coisa importantíssima.

Eu não vou me alongar enormemente aqui, já me alonguei demasiadamente até, na fala com os senhores presidentes, neste momento. Mas eu quero dizer, eu quero pregar aqui, se necessário for, e aqui necessário não é, mas apenas enfatizar a ideia da harmonia entre as pessoas, que os senhores pregam a todo momento.

Eu estava contando, lá na reunião com os presidentes, que ao tempo em que eu era candidato a deputado federal, Ronaldo Nogueira, senador Medeiros, eu, muitas vezes, no final da tarde, num sábado, num domingo, eu ia para os bairros mais distantes da capital, ou nos bairros mais

distantes de cidades do interior, e lá verificava um fenômeno social interessantíssimo, que era aqueles jovens de terno e gravata, e as moças também, indo ao culto. E eu aqui comigo pensava: “Que interessante, que trabalho social extraordinário que faz a Assembleia de Deus. Porque ao invés de eles estarem na rua, ou sendo cooptados para uma ou outra atividade, diferentemente, eles estão indo ao templo para ouvir a palavra de Deus”. E eu me alegrava muito com aquilo, aquilo me animava demais, porque era o momento... Interessante, vocês sabem que durante... Nós aqui estamos muitos deputados, senadores, o Meirelles, o momento de campanha eleitoral é sempre um momento muito tenso, você tem muitas preocupações. Interessante, quando eu pousava os olhos nesses jovens que iam para o templo, ou quando, muitas vezes, convidado que era, eu chegava no templo, eu recebia uma mensagem de paz, de tranquilidade.

E eu devo dizer que eu vou sair daqui, vou para o Palácio do Planalto, naturalmente agora que, graças a Deus, nós estamos encerrando essa greve dos caminhoneiros. E, olhe, encerrando a greve dos caminhoneiros por uma atitude minha que, muitas e muitas vezes, tem sido criticada, que é o diálogo. Eu não uso a força e nem a autoridade. A força, jamais. Mas mesmo a autoridade, eu uso depois de empreender o diálogo. E o que nós fizemos, nesses oito, nove dias em que houve esta paralisação quase total do País, nós usamos o diálogo, nós usamos a palavra. Nós conversamos muito, dialogamos. Chamamos lideranças, chamamos as mais variadas pessoas. Eu e o governo todo. E conectados com os estados, os governadores dos estados, com os municípios e com a população, nós conseguimos chegar ao bom termo e, convenhamos, uma coisa extraordinária, não houve uma violência por parte do Estado brasileiro. A única morte que ocorreu, lamento dizer, foi de uma atividade política de alguém que atirou um tijolo em um caminhão e acabou atingindo a cabeça de um caminhoneiro. Mas não houve nada em oito, nove, dez dias, nós estamos saindo dela com a maior tranquilidade. Que isto sirva, meus senhores e minhas senhoras, de exemplo para o nosso país. Exemplo da força do diálogo, de um lado e da autoridade, do outro lado. Porque quando o diálogo começou a falhar, eu chamei as forças federais todas para se conectarem, para se alinharem às forças estaduais, para pacificarem o País. Isto deu resultado, deu um resultado extraordinário.

Por isso que, hoje, acho que fui chamado no dia de hoje - viu, ministro Manoel Ferreira? - iluminado por Deus. Porque, na verdade, disseram: “Olhe, vá lá, no templo da Assembleia de Deus, comemorar a pacificação do País”. Acho que foi isso que nós fizemos, não é?

Então, eu quero, nessas brevíssimas palavras, e antes de deixá-los, esperar, como pedi, aqui estão os pastores e pastoras, como pedi lá na reunião com os presidentes, crendo, como creio, na força do diálogo e na força da palavra, que os senhores e as senhoras, se estiverem convencidos do estamos dizendo aqui, que possam levar a todos os templos, aonde estiverem, e eu sei que muitos aqui têm templos nos espaços, nos rincões, nos cantos mais afastados, seja das grandes cidades, das pequenas cidades. Se puderem levar, como levam sempre, aliás, mas agora talvez entusiasmados por nós, se puderem levar uma palavra de paz, de harmonia, de pessoas que devem-se respeito mútuo, o culto da família, o culto da unidade, não é?

Nós, há pouco tempo atrás, os senhores sabem que nós fizemos a grande reforma do ensino médio. E eu confesso que nessa reforma do ensino médio eu tive toda a cautela para preservar os direitos morais do nosso sistema. E nós tivemos esse cuidado, não é?

Então, eu quero muitíssimo, nessas breves palavras, mais uma vez agradecer ao bispo Manoel Ferreira, que é meu velho, me permita dizer, viu? Não é meu velho, mas meu antigo amigo, meu antigo amigo pessoal, nós nos conhecemos muito antes de sermos deputados juntos, mas

depois fomos deputados juntos e, juntos produzimos muito pelo Legislativo, creio eu, não é? E eu sempre tive o apoio do bispo Manoel Ferreira, que nos auxiliava muito no Legislativo brasileiro, trabalhamos juntos, em várias oportunidades, com o Abner, com o Samuel. Eu fui aos seus templos também, em São Paulo, no Rio de Janeiro, em muitas oportunidades, e com todos aqui.

Então eu, mais uma vez, quero saudá-los. Agradecer a oportunidade de ter tido a palavra, e que a palavra que os senhores utilizarem seja, estou repetindo, em favor da harmonia da nossa nação, especialmente agora, que nós vamos entrar num ciclo de eleições. As eleições, evidente, há controvérsias, mas que as controvérsias estejam baseadas não em pessoas, mas estejam baseadas em programas, em projetos. Porque você deve muito mais escolher não uma pessoa, mas um projeto. Então, os projetos têm que vir à luz. Nós tivemos projetos no nosso governo. Nós fizemos o teto dos gastos públicos, fizemos a modernização trabalhista, fizemos a reforma do ensino médio, fizemos a moralização das estatais, reduzimos a inflação, reduzimos juros, não é, Meirelles? Tivemos um projeto no nosso governo. E este projeto, que este não pode ser criticado. Eles criticam, muitas vezes, uma atuação política, ou qualquer coisa, mas este projeto, não há como criticá-lo, porque quem houver de criticá-lo há de dizer: eu sou contra teto de gasto, sou contra essa inflação ridícula, sou contra esses juros baixos, sou contra a moralização das estatais, enfim, tudo que nós fizemos.

Então, neste momento digamos, em que nós vamos entrar, já há pré-candidaturas, mas num momento em que vamos entrar numa disputa eleitoral, eu me permito dizer, e peço muito aos senhores e às senhoras que examinem bem os projetos. Qual é o projeto desta pessoa? Quais são os projetos que serão levados adiante? Serão projetos em favor dele ou em favor do País? Se forem em favor do País, aí vocês podem, efetivamente, fazer uma boa escolha.

De modo que, ao cumprimentá-los mais uma vez, eu peço, até vou tomar a liberdade, bispo, sei que fazem isso por mim, mas eu peço que orem por mim e orem pelo governo. E orando por mim e pelo governo, estarão orando pelo País.

Muito obrigado.

ENSINAR GRANDEZAS E MEDIDAS: UMA EXPERIÊNCIA COM O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO SEMIÁRIDO BAIANO

TEACHING BIGGES AND MEASURES: AN EXPERIENCE WITH THE FIRST YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION IN A SCHOOL IN THE BAHIA SEMIARID

Paulo Nascimento Silva

Professor da Secretaria de Educação do Município de Chorrochó/BA. Licenciado em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco e licenciando em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia.
E-mail: paulonascimento50@hotmail.com

Américo Júnior Nunes da Silva

Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
E-mail: amerjun2005@hotmail.com

RESUMO

Este relato de experiência¹, construído a partir do desenvolvimento de um projeto de intervenção com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, parte da necessidade de propor um ensino de Matemática com significado para os estudantes e tem como objeto de conhecimento o ensino de grandezas e medidas. No desenvolvimento do projeto estabeleceram-se estratégias que possibilitaram as crianças compreenderem que a Matemática muito se relaciona com as suas práticas sociais. Para isso buscamos metodologias que priorizassem o uso de materiais cotidianos, como copos descartáveis, garrafas PET, fita métrica, alimentos da merenda escolar, dentre outros. Esses materiais foram importantes no mediar à aprendizagem dos alunos de uma maneira mais

¹ Vale destacar que esse texto foi submetido e aceito para apresentação na VIII Jornada Nacional de Educação Matemática. No entanto, até o momento da submissão, sem previsão de publicação, uma vez que o evento havia sido suspenso por conta das ações de enfrentamento ao COVID-19;

prazerosa, bem como produzindo significado para as suas vidas. Após a vivência da experiência destacamos que o trabalho contribuiu significativamente para a aprendizagem dos conteúdos envolvidos a unidade temática de grandezas e medidas bem como para o nosso desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Grandezas e Medidas. Ensino de Matemática. Anos Iniciais. Projeto de Intervenção.

ABSTRACT

This experience report, built from the development of an intervention project with a class from the 1st year of Elementary School, part of the need to propose a teaching of Mathematics with meaning for students and has as object of knowledge the teaching of magnitudes and measures. In the development of the project, strategies were established that enabled the children to understand that mathematics is closely related to their social practices. For this, we seek methodologies that prioritize the use of everyday materials, such as disposable cups, PET bottles, measuring tape, school meals, among others. These materials were important in mediating students' learning in a more pleasant way, as well as producing meaning for their lives. After experiencing the experience, we highlight that the work significantly contributed to the learning of the contents involved in the thematic unit of quantities and measures as well as for our professional development.

Keywords: *Quantities and Measures. Mathematics teaching. Early Years. Intervention Project.*

INTRODUÇÃO

É perceptível, em nossa sociedade, que a Matemática encontra-se muito presente na vida das pessoas. Dessa forma, é importante enfatizar que o ensino desta disciplina precisa estar contextualizado com as práticas sociais, que muito se aproximam de conhecimentos matemáticos, mesmo que não sejam construídos na escola. Um exemplo disso é a necessidade que temos de saber qual é a nossa massa corpórea, a nossa altura e os dias da semana. A partir de tais pressupostos foi proposto o desenvolvimento deste projeto de intervenção, que tem como tema: O ensino de grandezas e medidas em uma turma de 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal 12 de Outubro, localizada na Fazenda Riacho do Mulungu, zona rural do município de Chorrochó-BA.

A idealização do trabalho se desencadeou através do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), a qual somos estudantes-professores² cursando atualmente o 3º semestre. O projeto foi solicitado pelo professor do componente curricular “Ensino de Matemática”, pertencente ao 2º semestre do curso e, ao longo de todas as atividades propostas, envolveu os estudantes no processo de desenvolvimento dos conceitos matemáticos, no próprio ato de fazer Matemática (MORETTI; SOUZA, 2015). Nesse sentido, as crianças puderam refletir sobre a importância das grandezas e medidas para diversas situações e vivências escolares e extraescolares, uma vez que o ensino

2 Optamos pelo uso desse termo, “estudante-professor”, para diferenciar o nosso perfil, dentro dos demais cursos de Pedagogia, que é o de professor experiente que, por ter outra formação e não a Pedagogia e por atuar com os anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, por perceber a formação como *continuum*, escolheu retomar os estudos;

precisa estar lado a lado com as necessidades impostas ao ser humano, simultaneamente e após os estudos de cada estudante.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018, p. 264), é “[...] o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo”. Além disso, segundo o mesmo documento, é a partir do letramento matemático que se percebe o jogo intelectual da Matemática, “como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso” (BRASIL, 2018, p. 264).

Como afirma o documento, aprender as diferentes unidades temáticas da Matemática pode acontecer de maneira prazerosa, afastando a conhecida ideia de que Matemática é uma área de conhecimento de difícil assimilação, como destacam Passos e Romanatto (2010). Ainda podemos ressaltar que a complexidade da aprendizagem depende do método como o conteúdo é apresentado ao estudante. É nítido que o conceito matemático torna-se mais compreensível quando é mediado ao estudante de uma maneira que haja afinidade entre ele e o objeto de estudo, como a partir da ludicidade (MOURA *et al.*, 1996). E é justamente pelo que expomos anteriormente que essa intervenção se justifica.

A escolha da temática se deu pelas dificuldades de aprendizagem apresentadas pela turma em outro momento que essa unidade temática foi abordada. Diante do exposto, tendo em vista a complexidade da Matemática para a maioria da turma, pensamos em trabalhar na sala de aula com estratégias que pudessem dar ênfase a um ensino matemático mais dinâmico e contextualizado com os conhecimentos prévios das crianças.

Este artigo, portanto, na tentativa de ser mais bem compreendido pelos leitores, foi organizado da seguinte forma: i) inicialmente apresentaremos o contexto que culminou na proposição do projeto; ii) em seguida, relataremos as experiências e nosso olhar sobre as atividades desenvolvidas; e iii) teceremos algumas considerações acerca do trabalho realizado.

O RELATO DA EXPERIÊNCIA

Para o desenvolvimento do projeto de intervenção, julgamos pertinente trabalhar com alguns objetos utilizados no cotidiano pelos estudantes, valorizando o contato que já possuem com tais objetos em seu dia a dia. Nessa direção, como destacam Moretti e Souza (2015) e Passos e Romanatto (2010), consideramos importante romper com as crenças de que a Matemática não é uma ciência dinâmica e pensamos em processos de organização do ensino que prezassem pela infância e favorecessem a aprendizagem matemática. Na tentativa de facilitar a compreensão decidimos apresentar os momentos que dividiram a experiência. São eles:

Primeiro momento

Inicialmente apresentamos informações sobre o trabalho e o conteúdo. Isso aconteceu em uma roda de conversa com todos os alunos da turma, em que apresentamos a abertura da unidade do livro didático de Matemática adotado pela escola. Naquele momento, foram feitos vários questionamentos sobre algumas imagens expostas no livro, sendo que estas estabeleciam comparações entre altura, massa, tempo e outros assuntos concernentes a grandezas e medidas.

Tais questionamentos foram feitos com a finalidade de estimular as crianças a refletirem sobre o conteúdo e a sua relação com a vida estudantil e pessoal. Além disso, foram valorizados os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como buscamos relacioná-los com o que estava sendo construído na sala de aula através do projeto. A partir disso, Lima et al. (2010 *apud* GOMES et al., 2012, p. 170).) abordam que

O professor pode encontrar nas grandezas e medidas um campo fértil de aplicações da Matemática às práticas sociais e isso ajudará a responder à inquietação legítima de nossos alunos quando nos questionam sobre o porquê desses conhecimentos matemáticos serem ensinados. Mas cabe à escola e ao docente resgatar e valorizar os conhecimentos que a criança traz de sua vivência extraescolar, enriquecê-los com outras experiências e conduzir o processo de sistematização progressiva desses conhecimentos.

De acordo com o argumento dos autores, percebe-se que o trabalho com grandezas e medidas, além de útil no cotidiano das crianças, também apresenta uma Matemática mais prazerosa para se aprender, pois se aprende com situações que talvez já fossem vivenciadas antes. Como destacam Vianna e Rolkouski (2014) é importante para o processo de abstração reflexiva que sejam criadas pontes que permitam ao estudante relacionar as situações empíricas e as diversas teorias imbricadas.

Após a apresentação do projeto e esses questionamentos iniciais foi exibido um vídeo³ sobre os conceitos de grande e pequeno, o que serviu para o trabalho com as tecnologias, que são muito presentes na vida dos alunos na atualidade. Neste momento, os estudantes se envolveram significativamente na aula.

Segundo momento

Para iniciar o segundo momento, entendendo a importância de considerar os conhecimentos prévios para a construção dos novos conhecimentos matemáticos, indagamo-los sobre as diversas situações cotidianas em que eles percebem noções de grandezas e medidas. Foi priorizado o trabalho com medidas de comprimento, especificamente uma medida não convencional: o palmo, que é importante, todavia não é exata, e isso foi descoberto por eles. Esse processo de estimular descobertas foi movimentado por questionamentos, por exemplo: Com quantos palmos de Pedro [nome fictício criado para identificar os estudantes] mede-se a mesa? Será que a quantidade vai aumentar ou diminuir com os palmos de Maria, que é bem mais baixa que João?

Com a finalidade de sistematizar melhor o conteúdo, trabalhamos articuladamente com a unidade temática de probabilidade e estatística, possibilitando articulação da Matemática com ela mesma, como sinaliza a BNCC (BRASIL, 2018). Nessa direção, uma tabela foi construída e exposta na lousa, contendo informações como os nomes dos alunos e suas respectivas alturas. Isso trouxe um importante significado para a turma, visto que na tabela continha dados sobre eles próprios.

No entanto, Coll (1995) alerta para o fato de que não basta a exploração para que se efetive a aprendizagem significativa. Para esse pesquisador, construir conhecimento e formar conceitos

3 O vídeo utilizado encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=hJA5zROxsDo>

significa compartilhar significados, e isso é um processo fortemente impregnado e orientado pelas formas culturais. Dessa forma, os significados que o aluno constrói são o resultado do trabalho do próprio aluno, sem dúvida, mas também dos conteúdos de aprendizagem e da ação do professor (GOMES *et al.*, 2012, p.11).

É importante destacar que as autoras preconizam uma prática pedagógica focada na ação do próprio aluno, sujeito que está aprendendo. Certamente, o mesmo aprende com mais facilidade quando se depara com conceitos que condizem com tudo o que é vivenciado também no ambiente extraescolar e é justamente essa participação nas práticas sociais que fundamenta nosso entendimento por letramento matemático (BRASIL, 2014). Vale ressaltar que ao papel do professor alfabetizador é dada centralidade e nessa direção consideramos importante, como apresenta Fonseca (2014), compreender o como a sociedade se organiza.

Terceiro momento

Iniciamos o terceiro momento com um vídeo⁴ sobre o surgimento das unidades de medidas, objetivando mostrar um pouco a história do conteúdo. Além disso, esse vídeo teve um caráter interdisciplinar por trazer uma perspectiva histórica. Isso levou os alunos a compreenderem que o conhecimento não é isolado, pois há, de fato, interligação entre os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2018).

Buscamos explorar, nesse encontro, as medidas de massa. Assim, apresentamos vários itens da merenda escolar para que os alunos pudessem tocá-los. Dessa forma, fizemos alguns questionamentos, inclusive explicitando sobre o que pesa um quilo, meio quilo, mais de um quilo, menos de um quilo, etc. Essa atividade foi bastante interessante e permitiu que as crianças, como evidenciam Moura *et al.* (1996), associassem o novo conhecimento matemático com algo que já conheciam, ou seja, a criança se apropria do mundo por meio dessas diferentes relação estabelecidas entre elas e o objeto matemático.

Foi realizada, também, a exposição de um cartaz para a colagem de figuras de animais e frutas de diversos tamanhos. As imagens apresentavam, visivelmente, tamanhos e massas distintas, e isso possibilitou uma atividade escrita com vários questionamentos, como por exemplo: Dentre os animais, qual é o mais pesado? Qual é o mais leve? Quem pesa mais, a maçã ou a melancia? O trabalho até aqui nos permitiu inferir que os estudantes estavam aprendendo os conceitos matemáticos. Sendo assim, percebemos que as aulas estavam sendo significativas, tendo em vista que as crianças participavam dos questionamentos e discussões.

Em relação às medidas não padronizadas, além do palmo também foi utilizado o passo, como fazer a medição do comprimento e da largura da sala de aula e outros espaços. No entanto, foi levantada por eles a eficiência das unidades de medida padrão por apresentarem resultados mais “certinhos”. Abordamos a questão rapidamente, fomentando algumas discussões importantes e deixamos para enfocá-la no 5º momento do projeto de intervenção, como programado.

Talvez alguns desses alunos já tenham vivenciado situações iguais ou semelhantes às que apresentamos anteriormente, o que possivelmente traz uma lembrança de tais situações cotidianas. Dessa forma, vale lembrar que já tivemos a oportunidade de presenciar alguém, na

4 O vídeo utilizado encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=33eWp_gJ_sU

roça ou mesmo em um supermercado, medir determinados comprimentos como uma corda de um varal ou algo semelhante através das braças, que é a medida do posicionamento dos dois braços abertos de uma pessoa. Os conhecimentos empíricos são imprescindíveis em nossa vida, como destacam Vianna e Rolkouski (2014), especialmente na educação e no desenvolvimento das habilidades matemáticas (BRASIL, 2018).

No momento de explicitação sobre o passo, questionamos se os alunos já tinham o utilizado. Alguns estudantes sinalizaram que para medir a distância da marca do pênalti para a trave. Tentamos, a partir do que apresentaram, estabelecer relações com os conhecimentos prévios e os que trabalhávamos naquele momento.

Percebemos que os autores anteriormente referenciados abordam sobre as práticas cotidianas associadas à produção de conhecimentos dentro da escola. Isso é uma quebra de paradigma, pois antes, a imagem da Matemática, como ressalta Vianna e Rolkouski (2014), era de ciência complexa, descontextualizada e para poucos. No entanto, quando esses estudos são sistematizados com as práticas sociais, nitidamente tornam-se mais familiares aos estudantes, principalmente em se tratando de grandezas e medidas.

Quarto momento

Tais grandezas, que tiveram como foco as medidas de capacidade, continuaram sendo trabalhadas e retomadas no quarto encontro do projeto. O iniciamos com a apresentação de algumas garrafas PET de tamanhos variados.

No sentido de enfatizar o projeto de intervenção, enchemos as garrafas de suco, e a partir daí fizemos vários questionamentos pertinentes à capacidade de cada recipiente como serão mostrados a seguir: Qual das garrafas cabe mais suco? Qual cabe menos? Questionamos ainda sobre uma garrafa de um litro contendo uma quantidade de suco muito reduzida, se continha mais ou menos água do que uma garrafa de duzentos mililitros cheia. A garrafa pequena estava cheia, contendo mais suco do que a garrafa maior. Eles responderam de forma coerente, porém esperávamos que por causa da maior altura e capacidade da garrafa maior eles respondessem que esta continha mais suco.

Ainda expusemos duas garrafas de um litro, cada uma delas cheia de suco, sendo que a finalidade deste desafio foi colocar o suco das garrafas em copos de diferentes tamanhos, no sentido de indagar sobre o porquê da quantidade diferente nos copos cheios. A seguir, fizemos alguns questionamentos como: Por que há uma quantidade diferente nos copos se ambas as garrafas cabem um litro? Se os copos são grandes, a quantidade dos recipientes pode aumentar ou diminuir? A maioria dos discentes sempre respondia com coerência, nos permitindo compreender que o trabalho estava sendo prazeroso e significativo para eles. Esses questionamentos são essenciais para o estímulo ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, mas também para transformar o estudante num cidadão pensante e preparado para fazer suas próprias escolhas e opiniões sobre as diversas situações cotidianas. Além disso, é importante buscarmos desmistificar a ideia de que a Matemática é uma área muito difícil e que muitos estudantes a rejeitam. Com base nisso

Durante toda nossa vida, seja como alunos ou como docentes em sala de aula, nos deparamos quase que sempre com pensamentos negativos de colegas e discentes sobre a matemática. Não

se é preciso ir muito longe, ou dedicar muito do seu tempo a ler relatos para entender o quão dificultoso é, para um professor, trabalhar o ensino da matemática em sala de aula, e o quão dificultoso é, para um aluno, compreender o ensino da matemática, muitas das vezes, essa falta de compreensão leva o aluno a “odiá-la” e simplesmente afastar-se de tudo que diz respeito a ela, e daí surge à ideia de que a matemática é um “bicho” (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 69).

A partir do momento em que os docentes perceberem que esta disciplina pode ser ensinada com a utilização de metodologias mais dinâmicas, como as potencialmente lúdicas, por exemplo, como evidencia Silva (2014) e Silva e Passos (2020), não perdendo de vista o conhecimento dos conteúdos trabalhados, certamente os estudantes irão ressignificar tais ideias que foram construídas historicamente sobre a Matemática.

Em outro momento foi proposto que a turma fosse dividida em dois grupos a fim de agruparem cinco copos descartáveis com quantidades de suco distintas. O principal objetivo desta atividade foi propor que cada grupo organizasse os copos nas ordens crescente e decrescente respectivamente. Essa atividade foi muito produtiva por se tratar de mais um assunto importante da Matemática: “ordem crescente e decrescente”, assim não se restringindo apenas a grandezas e medidas. Vale considerar que ao longo de todos os momentos do projeto de intervenção valorizamos as diferentes formas de registro dos estudantes, concordando ao que destacam Vianna e Rolkouski (2014), entendendo, como salientam Brocardo e Serrazina (2008), que o não uso de algoritmos, por exemplo, não é um problema, e que o valorizar de algoritmos não formais, dentro do ciclo de alfabetização, é importante (BRASIL, 2018).

Quinto momento

Como já tínhamos trabalhado com medidas de comprimento não padronizadas, entendemos que seria o momento adequado para trabalhar com medidas de comprimento padronizadas. Isso ocorreu com a utilização de instrumentos de medição como a trena e o estadiômetro⁵. Este era o nosso último dia de execução do projeto de intervenção na turma do primeiro ano e por esse motivo pensamos em retomar alguns momentos vividos nos encontros anteriores.

Com o uso da trena, medimos alguns objetos da sala de aula como: carteiras, birô, lousa, comprimento e largura da sala. Sempre buscamos explicitar para os alunos sobre a existência e a importância das medidas padronizadas e não padronizadas e que estas têm o objetivo de medir objetos com precisão. No entanto, explicamos que as medidas não convencionais também são importantes, porém não exatas.

Ainda abordamos sobre as unidades de medidas mais comuns: o metro, o centímetro e o milímetro. Fizemos algumas comparações e inferências sobre “o que teria a medida de um centímetro?”, como o tamanho de uma unha por exemplo. Para explicar sobre o milímetro, uma unidade bem minúscula, solicitamos que alguns medissem a ponta do lápis. Todavia algo interessou muito aos estudantes: a procura por uma formiga. Rapidamente, o pequeno inseto foi encontrado e consequentemente medido através da trena, sendo que o seu tamanho foi aproximado em quatro milímetros pelos estudantes. Em todos os momentos da aula, procuramos estabelecer relações entre o conteúdo e as vivências já possuídas pelos alunos, e isso deu um maior dinamismo à nosso projeto.

5 Aparelho usado para obter um resultado mais completo e real da estatura de uma pessoa.

ENSINAR GRANDEZAS E MEDIDAS: UMA EXPERIÊNCIA COM O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO SEMIÁRIDO BAIANO

Em continuação ao trabalho, convidamos os alunos para serem medidos pelo estadiômetro que há na sala de aula. Essa atividade também foi percebida prazerosa pelos alunos, pois cada um teve a curiosidade em conhecer a sua própria altura. Dessa forma, todos foram medidos. Nesse sentido, as unidades de medidas, reforçam a necessidade do seu uso em diferentes contextos, como enfatiza a BNCC.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a expectativa é que o aluno reconheça que medir e comparar a grandeza com a unidade é expressar o resultado da comparação por meio de um número. Além disso, devem resolver problemas oriundos das situações cotidianas os que envolvem grandezas com comprimento, massa, tempo, temperatura [...] (BRASIL, 2018, p. 271).

Assim, fica perceptível que o trabalho com grandezas está direcionado a diversas unidades temáticas da Matemática, ou seja, as unidades de medidas são fundamentais, inclusive na resolução de problemas matemáticos que surgem nas diversas situações cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso de construção do conhecimento matemático, tendo essa experiência e outras que realizamos ao longo de nossa prática docente, percebemos que planejar e executar projetos permite que os estudantes matematizem e aprendam de forma significativa. Para isso, portanto, os educadores precisam dispor de tempo suficiente para planejarem tais atividades, com o intuito de fazer um trabalho de qualidade, envolvendo todos os alunos no processo educativo. No entanto, como destacam Nacarato e Passos (2018, p. 119), muitas vezes os professores realizam aquilo que é possível, dentro de suas condições.

Como sinalizam Brocardo e Serrazina (2008), o currículo é influenciado por materiais de apoio e, por isso, eles precisam ser disponibilizados. Um ensino de qualidade, especialmente na área de Educação Matemática, precisa estar conectado com a disponibilidade dos docentes, sendo que estes necessitam de condições de trabalho adequadas para uma boa prática educativa. Desse modo, é importante usufruir de materiais didáticos adequados e infraestrutura de qualidade.

O trabalho com grandezas e medidas contribuiu significativamente para a nossa prática docente, pois, neste projeto apresentamos uma Matemática diferente do “bicho papão”, que muitos a consideram. Foi possível refletir sobre como e o que as crianças gostam de aprender, visto que as mesmas conseguiram participar ativamente das vivências em sala de aula. Assim, respondendo os questionamentos, se envolvendo com prazer nos projetos, mas também compreendendo e interpretando o que a elas era apresentado.

O uso de medidas não padronizadas, notavelmente chamou a atenção dos alunos, tendo em vista que a maioria deles já tinha vivenciado alguma situação semelhante ou equivalente ao que apresentamos no projeto. Além disso, o contato que proporcionamos aos alunos com produtos alimentares da merenda escolar os levou a assimilar as suas noções sobre as medidas de massa, que muito se associam à realidade dos estudantes. Portanto, algo que consideramos muito importante neste projeto foi se desprender de metodologias unicamente abstratas, que, na maioria das vezes são restritas à sala de aula. Isso não oportuniza aos discentes relacionar o que é ensinado às suas práticas cotidianas.

O trabalho com grandezas e medidas é fundamental em se tratando de fazer com que o aprendiz passe a gostar da Matemática, que é uma área de conhecimento que se encontra presente

em diversos momentos de nossa vida, seja no trabalho, na administração das nossas finanças e em negócios em geral. Logo, a partir disso, preconiza-se que o ensino de Matemática, nas instituições escolares, seja cada vez mais flexível e significativo, de uma forma que venha contribuir para um bom aprendizado por parte das nossas crianças.

Nos Anos Iniciais é importante que o ensino seja voltado para o uso de materiais didáticos diversos, pois crianças com idades de seis a sete anos não conseguem se sentir atraídas por conceitos e conteúdos abstratos, nem mesmo ficar quietas por muito tempo, ouvindo o professor ou escrevendo no caderno. Nessa fase, as crianças valorizam mais atividades voltadas para brincadeiras, jogos ou objetos manipuláveis. Quanto a nós docentes, é preciso repensar as nossas práticas educativas, de um modo que se possam vencer os desafios concernentes à prática pedagógica. É essencial que busquemos tratar a criança como criança, adequando as nossas experiências aos anseios infantis.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BROCARD, J.; SERRAZINA, L. O sentido do número no currículo de Matemática: reflexões que inter cruzam teoria e prática. *In*: BROCARD, J.; SERRAZINA, L.; ROCHA, I. **O sentido do número**: reflexões que entrecruzam teoria e prática. Lisboa: Escolar Editora, 2008.

FONSECA, M. D. C. F. R. Alfabetização Matemática. *In*: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

GOMES, L. B; GONÇALVES, F. A; VIDIGAL, S. M. P. **Materiais manipulativos para o ensino de figuras planas**. Ed. 4. São Paulo: Mathema - formação e pesquisa, 2012.

MORETTI, V. D.; SOUZA, N. M. M. D. **Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: princípios e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2015.

MOURA, M. O. D. **Controle da Variação de quantidades**: atividades de ensino. São Paulo: FEUSP, 1996.

NACARATO, A. M; PASSOS, C. L. B; Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais. **Estudos Avançados**. v.32, n. 94, São Paulo, sept./dec. 2018.

OLIVEIRA, M. J. P. A; SÁ, J. B. C. G; SILVA, J. S. B. **O saber matemático de um pedagogo**: vivências escolares. UNEAL, 2016.

ENSINAR GRANDEZAS E MEDIDAS: UMA EXPERIÊNCIA COM O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO SEMIÁRIDO BAIANO

PASSOS, C. L. B.; ROMANATTO, M. C. **A Matemática na formação de professores dos anos iniciais**: aspectos teóricos e metodológicos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

SILVA, A. J. N. **A ludicidade no laboratório**: considerações sobre a formação do futuro professor de matemática. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SILVA, A. J. N.; PASSOS, C. L. B. Formação do professor que ensina matemática, ludicidade e narrativas: o que se pesquisou no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3631>. Acesso em: 21 abr. 2020.

VIANNA, C. R.; ROLKOUSKI, E. A criança e a matemática escolar. *In*: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.