

**Organização**  
**Sirneto Vicente da Silva**  
**Daniele Kelly Lima de Oliveira**  
**Eliomar Araújo de Sousa**

# **PESQUISAS EM PEDAGOGIA**

## **Avaliação, Docência e Práticas Pedagógicas**



**Organização**  
**Sirneto Vicente da Silva**  
**Daniele Kelly Lima de Oliveira**  
**Eliomar Araújo de Sousa**

# **PESQUISAS EM PEDAGOGIA**

## **Avaliação, Docência e Práticas Pedagógicas**



**2025 – Editora Uniesmero**

[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)

uniesmero@gmail.com

**Organizadores**

Sirneto Vicente da Silva

Daniele Kelly Lima de Oliveira

Eliomar Araújo de Sousa

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Imagens, Arte e Capa:** Freepik/Uniesmero

**Revisão:** Respective autores dos artigos

**Conselho Editorial**

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586p	<p>Pesquisas em Pedagogia: avaliação, docência e práticas pedagógicas</p> <p>/ Sirneto Vicente da Silva; Daniele Kelly Lima de Oliveira; Eliomar Araújo de Sousa (organizadores). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2025. 168 p. : il.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-108-4 DOI: 10.5281/zenodo.14699698</p> <p>1. Educação. 2. Planejamento e avaliação do ensino. I. Silva, Sirneto Vicente da. II. Oliveira, Daniele Kelly Lima de. III. Sousa, Eliomar Araújo de. II. Título.</p> <p>CDD: 371.302 8 CDU: 37</p>
-------	---

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)  
[uniesmero@gmail.com](mailto:uniesmero@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.uniesmero.com.br/2025/01/pesquisas-em-pedagogia-avaliacao.html>



**PESQUISAS EM PEDAGOGIA:  
AVALIAÇÃO, DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**PESQUISAS EM PEDAGOGIA: AVALIAÇÃO, DOCÊNCIA E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

*Organizadores*

**Sirneto Vicente da Silva  
Daniele Kelly Lima de Oliveira  
Eliomar Araújo de Sousa**

*Autores*

**Alana Kelly Rodrigues Lima  
Amanda de Lima Gadelha  
Ana Carla Pinheiro Lima  
Anna Vivianne Silva de Sousa  
Aparecida Carneiro Pires  
Carlos Rochester Ferreira de Lima  
Diana Nara da Silva Oliveira  
Fabrícia Duarte Rodrigues  
Gardenia Maria de Oliveira Barbosa  
Izandra Falcão Gomes  
Lara Maria Aquino Marques  
Luiz Carlos Viana Rodrigues Filho  
Maria Dias de Oliveira  
Maria do Socorro Sousa e Silva  
Maria Roberlândia Moura Guimarães  
Marly Medeiros de Miranda  
Michelle Silva Maia  
Nadja Rinelle Oliveira de Almeida  
Paula Pereira Scherre  
Raquel Lima  
Romária de Menezes do Nascimento  
Samara da Costa Silva  
Sirneto Vicente da Silva  
Valdemarin Coelho Gomes**

## APRESENTAÇÃO

A educação é um complexo permeado por múltiplas determinações, as quais introduzem na escola, a cada época, concepções diversas acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Tais determinações, terminam por fomentar debates, direcionando o olhar de estudantes e docentes para a investigação de determinados objetos de estudo, instigando-lhes a desenvolverem pesquisas que partem de questões com vistas à compreensão do contexto em que se desenvolve o processo educacional.

Este livro, intitulado “Pesquisas em Pedagogia: Avaliação, Docência e Práticas Pedagógicas”, tem como objetivo socializar pesquisas realizadas por graduandos e graduandas sob a orientação de docentes mestres e doutores vinculados aos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), e apresentar, mesmo que de forma suscinta, as diversas temáticas que vêm sendo estudadas nos últimos anos.

Conforme expressa o título da obra, as pesquisas que compõem esta coletânea são resultantes de investigações científicas, em nível de graduação, que se propuseram a examinar a influência das avaliações padronizadas nas escolas brasileiras, materializada por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), bem como a formação docente dos estudantes dos cursos de Pedagogia, futuros professores, que se constrói e/ou se fortalece em espaços escolares, por intermédio de estágios supervisionados, participação em programas de iniciação à docência, a exemplo do PIBID, e em espaços não escolares, como demonstra o estudo sobre a atuação do pedagogo no Instituto Teias da Juventude (ITJ).

Nosso desejo é que as pesquisas que formam esta obra cumpram a função de socializar os conhecimentos científicos que vêm sendo desenvolvidos na Universidade e contribuam para fortalecer os debates acerca dos objetos de estudo tratados por cada investigação. Ademais, esperamos que estas pesquisas sirvam como base para fomentar novos estudos.

Sirneto Vicente da Silva (UECE)

Daniele Kelly Lima de Oliveira (UVA)

Eliomar Araújo de Sousa (UVA)



## **Prefácio em Versos**

Lançado agora em e-book  
Quem quiser pode imprimir  
E ler deitado na rede  
Ninguém pode me impedir  
Pesquisa em Pedagogia  
O direito de ir e vir.

Gestão e avaliações externas  
Michelle, Rochester, Diana  
Trazem bela experiência  
Vida rural e suburbana.  
O trabalho da Professora  
Torna a vida mais humana.

O SPAECE em Limoeiro  
Do Norte de Amanda Lima,  
Marly Medeiros e Izandra  
Avaliando a gente fina  
Performatividade e docência  
Que o ser livre não reprima.

O ENEM pra Educação  
Superior e excludente?  
Lara Maria e Valdemarin  
Gomes, pergunta pertinente  
Um texto muito importante  
Que não exagera nem mente.

As emoções das crianças  
Pequenas na Pré-Escola

Carlos Rochester, Sirneto,  
Roberlândia, pinta e cola  
Pra desenhos, brincadeiras  
Músicas, canto, viola.

Gardênia Barbosa, Alana Kelly,  
E a musicalização  
Com Paula Sherre e estudantes  
Verso, poesia e canção  
Humanidade e cultura  
No ritmo do coração.

Samara Costa e Paula Sherre  
Pra crianças falam de histórias  
E contam suas experiências  
Mundos fantásticos e glórias  
Fazem as crianças sonharem  
E amor fica nas memórias.

Saúde comunitária  
É artigo valioso  
Raquel Lima e Maria Dias  
Mundo são e virtuoso  
O agente comunitário  
De casa em casa, garboso.

Matemática pra crianças  
Da Educação Infantil  
Fabrícia Duarte, Aparecida  
Pires, mestras do Brasil  
Contar de um até dez  
E multiplicar por mil.

O pedagogo que atua  
Em espaços não escolares  
Luiz Carlos, Romária, Nadja,  
Do sertão até os mares  
As teias da juventude  
Aqui e em outros lugares.

Ana Clara, Socorro Sousa  
O estágio em Pedagogia  
E Anna Vivianne refletem  
Sobre a escola no dia a dia  
Reflexões sobre a prática,  
A docência e a teoria.

Daniele Kelly e Eliomar  
Araújo, organizadores  
Juntos a Vicente Sirneto,  
Pedagogos e doutores  
Nos trazem esse belo livro  
Com uma diversidade de autores

Um prefácio diferente  
Feito em forma de poesia  
Cantei um livro tão belo  
Que só me trouxe alegria  
Um livro para quem lê  
É sua melhor companhia.

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro  
(PPGE UFC/PPGEEN UECE)  
Fortaleza-Ceará, novembro de 2024.

**PESQUISAS EM PEDAGOGIA: AVALIAÇÃO, DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

<b>01 GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES EXTERNAS: REALIDADES, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS</b> <i>Michelle Silva Maia, Carlos Rochester Ferreira de Lima e Diana Nara da Silva Oliveira</i>	<b>13</b>
<b>02 PERFORMATIVIDADE E DOCÊNCIA: AS IMPLICAÇÕES DO SPAECE NO TRABALHO DE PROFESSORES/AS EM LIMOEIRO DO NORTE-CE</b> <i>Amanda de Lima Gadelha, Marly Medeiros de Miranda, Izandra Falcão Gomes</i>	<b>26</b>
<b>03 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR OU MECANISMO DE SELEÇÃO EXCLUDENTE?</b> <i>Lara Maria Aquino Marques e Valdemarin Coelho Gomes</i>	<b>42</b>
<b>04 O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO ELEMENTO MEDIADOR</b> <i>Maria Roberlândia Moura Guimarães, Sirneto Vicente da Silva e Carlos Rochester Ferreira de Lima</i>	<b>56</b>
<b>05 MUSICALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: HUMANA, SENSÍVEL E CULTURAL</b> <i>Alana Kelly Rodrigues Lima, Gardenia Maria de Oliveira Barbosa e Paula Pereira Scherre</i>	<b>71</b>
<b>06 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE LIMOEIRO DO NORTE-CE</b> <i>Samara da Costa Silva e Paula Pereira Scherre</i>	<b>86</b>
<b>07 PRÁTICAS EDUCATIVAS E DINÂMICAS SOCIAIS EM SAÚDE COMUNITÁRIA: AS FINALIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE</b> <i>Raquel Lima e Maria Dias de Oliveira</i>	<b>102</b>
<b>08 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DO INFANTIL V: REFLETINDO AS PRÁTICAS DE ENSINO</b> <i>Fabília Duarte Rodrigues e Aparecida Carneiro Pires</i>	<b>117</b>
<b>09 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: A EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO TEIAS DA JUVENTUDE (ITJ)</b> <i>Luiz Carlos Viana Rodrigues Filho, Romária de Menezes do Nascimento e Nadja Rinelle Oliveira de Almeida</i>	<b>134</b>
<b>10 NO ENCANTO DO ENCONTRO ENTRE OS CAMINHOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO ACARAÚ (UVA)-CE</b> <i>Ana Carla Pinheiro Lima, Maria do Socorro Sousa e Silva e Anna Vivianne Silva de Sousa</i>	<b>147</b>
<b>AUTORES</b>	<b>164</b>

**Capítulo 1**  
**GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES EXTERNAS: REALIDADES,  
ESTRATÉGIAS E DESAFIOS**

**Michelle Silva Maia**  
**Carlos Rochester Ferreira de Lima**  
**Diana Nara da Silva Oliveira**

# **GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES EXTERNAS: REALIDADES, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS**

***Michelle Silva Maia***

*Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). E-mail: [michelle.maia@aluno.uece.br](mailto:michelle.maia@aluno.uece.br).*

***Carlos Rochester Ferreira de Lima***

*Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). E-mail: [rochester.lima@uece.br](mailto:rochester.lima@uece.br).*

***Diana Nara da Silva Oliveira***

*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). E-mail: [diana.nara@uece.br](mailto:diana.nara@uece.br).*

## **RESUMO**

Nas últimas décadas, a crescente importância atribuída à avaliação externa tem suscitado questionamentos sobre seus impactos no cotidiano escolar. Este estudo é um recorte que visa explorar e analisar dados preliminares de uma pesquisa monográfica em andamento, com o objetivo de apresentar uma compreensão inicial sobre a realidade, as estratégias e os desafios gerados pelas avaliações externas na equipe gestora e nos professores de uma instituição escolar. Em termos metodológicos, a pesquisa assume caráter qualitativo, utilizando como método de coleta de dados a entrevista semiestruturada com a diretora, a coordenadora pedagógica e duas professoras responsáveis pelo ensino das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) de uma escola pública de Limoeiro do Norte-CE. A partir da análise de conteúdo, encontramos nas respostas das gestoras e professoras que são muitos os desafios impostos pelas avaliações externas, e que as estratégias são sempre pensadas de acordo com os resultados obtidos nas avaliações anteriores. As entrevistas também evidenciaram uma intensa preocupação das gestoras e professoras com os resultados das avaliações externas, procurando assim, sempre desenvolver ações que possam melhorar esses

resultados. A partir disso, conclui-se que as avaliações externas tem total centralidade em todas as ações que são pensadas e desenvolvidas dentro da escola.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Avaliações externas. Realidades.

### **SCHOOL MANAGEMENT AND EXTERNAL EVALUATIONS: REALITIES, STRATEGIES AND CHALLENGES**

**Abstract:** In the last decades, the growing importance of external evaluation has raised questions about its impacts on school life. This study is a clipping that aims to explore and analyze preliminary data from an ongoing monographic research, with the objective of presenting an initial understanding about the reality, the strategies and challenges generated by external evaluations in the management team and teachers of a school. In methodological terms, the research assumes qualitative character, using as a data collection method the semi-structured interview with the director, the pedagogical coordinator and two teachers responsible for teaching the subjects of Mathematics and Portuguese Language in the 5th grade of elementary school (initial years) of a public school in Limoeiro do Norte-CE. From the content analysis, we find in the responses of managers and teachers that there are many challenges imposed by external evaluations, and that strategies are always thought according to the results obtained in previous evaluations. The interviews also showed an intense concern of managers and teachers with the results of external evaluations, thus always trying to develop actions that can improve these results. From this, it is concluded that external evaluations have full centrality in all the actions that are thought and developed within the school.

**Keywords:** School management. External evaluations. Realities.

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, a educação tem sido cada vez mais influenciada por políticas de avaliação externa, impulsionadas por uma abordagem neoliberal que prioriza a eficiência, a competição e a responsabilização. Essas avaliações externas, que incluem testes padronizados e *rankings* escolares, têm como objetivo medir o desempenho das instituições educacionais e orientar políticas públicas. No entanto, a implementação dessas práticas tem gerado diversos desafios e demandas para as escolas.

No Brasil, as políticas de avaliação foram desencadeadas de forma mais intensa, a partir da década de 1990, com a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo Governo Federal. Estas políticas trouxeram à tona diferentes perspectivas sobre o processo de avaliação nas instituições educacionais, direcionando assim, ações pedagógicas, administrativas e financeiras com o discurso de melhorar a qualidade do ensino no país. Carvalho, Oliveira e Lima (2014, p. 54) relatam que: “Um dos principais

fatores que contribuíram para a expansão de sistemas de avaliação foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e sua centralidade na política educacional”.

Destarte, o modelo de Gestão por Resultados (GPR), foi introduzido na educação, e o IDEB passou a ser uma espécie de indicador da qualidade do ensino. Assim, as escolas foram condicionadas a trabalhar com o objetivo de alcançar metas específicas e conseguir uma boa colocação nos *rankings* estabelecidos. Dessa forma, a pressão para alcançar bons resultados nessas avaliações externas começaram a impactar significativamente o ambiente escolar, focando-se exclusivamente em obter resultados satisfatórios.

Sob esse modelo gerencialista, a educação passou a concentrar-se em competências e habilidades, focando principalmente, em dois pilares do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática. Essa abordagem desconsidera as múltiplas variáveis existentes na educação, o que não só limita a construção do conhecimento do aluno ao trabalhar com um currículo mínimo, mas também retira a autonomia pedagógica do professor, que é orientado a reproduzir em sala de aula um currículo voltado para as avaliações externas.

Ademais, o modelo de gestão por resultados pode induzir uma visão reducionista da educação, na qual o sucesso é medido apenas por métricas quantitativas. Isso pode levar a práticas pedagógicas que priorizam a "preparação para atingir bons resultados nas avaliações externas" em detrimento de uma educação mais holística e integral, que considere o desenvolvimento crítico, emocional e social dos alunos. Assim, enquanto o modelo de gestão por resultados busca uma maior eficiência e *accountability* no sistema educacional, é crucial ponderar seus impactos sobre a qualidade da educação e a formação integral dos estudantes.

Este estudo é um recorte que visa explorar e analisar dados preliminares de uma pesquisa monográfica em andamento, com o objetivo de apresentar uma compreensão inicial sobre a realidade, as estratégias e os desafios gerados pelas avaliações externas na equipe gestora e nos professores de uma instituição escolar.

Em termos metodológicos, a pesquisa assume caráter qualitativo que, conforme ressalta Minayo (2007, p. 21), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado [...]”. O estudo está sendo conduzido em uma escola municipal situada na zona rural de Limoeiro do Norte, Ceará, que atende alunos da



Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). As informações aqui relatadas foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas e foram analisadas e interpretadas através do método de análise de conteúdo.

O presente texto está organizado em quatro seções, além desta introdução e das referências. Na segunda seção busca-se, brevemente, conceituar e examinar as atribuições da gestão escolar, bem como pontuar elementos da trajetória da avaliação externa na educação básica. Na terceira, destaca-se os resultados da pesquisa de campo, explicitando as representações dos gestores e professores sobre tal política. A quarta e última parte tece considerações sobre os dados apresentados dialogando com estudos sobre a temática.

## **APONTAMENTOS SOBRE GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EXTERNA**

A partir da década de 1970 até meados dos anos de 1990, uma nova perspectiva em relação à gestão escolar emergiu, deixando de lado o caráter autoritário da administração escolar, passando para um conceito mais democrático do ensino. Nesse intervalo de tempo, de acordo com Sander (2007, p. 61), o campo educacional foi continuamente influenciado por “pressões conjunturais, provenientes dos processos de abertura democrática, das lutas sindicais, dos movimentos sociais e dos primeiros influxos neoliberais da mundialização da economia e de toda atividade humana”.

Ao reportarmo-nos aos significados do termo gestão, Heloísa Lück (1997) a concebe como um conceito novo que foi resultante de novos entendimentos e superações sobre o simples conceito que era colocado sobre a administração. A autora evidencia que os termos “gestão” e “administração”, são usados muitas vezes de forma intercambiável, o que é um equívoco, pois são diferentes. A gestão representa uma abordagem mais democrática, ampla e dinâmica para lidar com as questões organizacionais. Enquanto a administração pode ser entendida como a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 1986, p. 18), concentrando-se em aspectos burocráticos, autoritários e operacionais. Assim, a mudança de termos implica não apenas uma mudança de terminologia, mas também uma mudança de mentalidade e práticas na condução das organizações, especialmente no contexto educacional.

A gestão escolar constitui-se, portanto, como uma área fundamental na educação, cujo objetivo é assegurar a efetividade das ações educacionais voltadas para a promoção

da aprendizagem e formação dos alunos. Essa prática abrange uma ampla gama de responsabilidades que, segundo Lück (2009), são o planejamento estratégico, a organização eficiente dos recursos, a liderança inspiradora, a orientação e suporte aos membros da comunidade escolar, a mediação de conflitos, a coordenação das atividades escolares, o monitoramento contínuo do progresso dos alunos e a avaliação sistemática dos resultados educacionais.

Em relação à equipe que compõe a gestão escolar, o diretor desempenha um papel central, sendo o principal responsável por orientar as ações e os resultados da escola. Além dele, a equipe é composta por “diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares” (Lück, 2009, p. 22). Juntos, esses profissionais desempenham um papel crucial na garantia de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para o sucesso educacional da instituição como um todo.

Vê-se então, que “dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos” (Libâneo, 2001, p. 179). Ao diretor, cabe articular e integrar os diferentes setores para garantir o bom funcionamento da escola como um todo. Por outro lado, o coordenador é responsável pela implementação, integração e articulação do trabalho pedagógico didático em estreita colaboração com os professores. Sua principal preocupação é garantir a qualidade do ensino, trabalhando diretamente com a equipe docente para alcançar esse objetivo. Assim, “o exercício da direção e coordenação depende de alguns fatores, tais como: autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa” (Libâneo, 2001, p. 180).

Paro (2017), por sua vez, nos chama a atenção para as contradições enfrentadas pelos diretores escolares dentro do sistema hierárquico atual. Ele aponta que, embora os diretores sejam considerados a autoridade máxima dentro das instituições, na prática eles acabam sendo meros representantes do Estado, responsáveis pelo cumprimento das leis e da ordem na instituição. Essa dualidade gera uma primeira contradição para os diretores. A segunda é que os diretores precisam possuir competência técnica e conhecimento para administrar os recursos da escola de maneira moderna e adequada. No entanto, a falta de autonomia em relação às instâncias superiores e as condições precárias enfrentadas nas escolas tornam difícil a aplicação efetiva desses métodos e técnicas adquiridos em sua formação. A questão central destacada é que, na realidade, “o

problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos” (Paro, 2017, p. 13).

Portanto, é perceptível que os desafios enfrentados pelas instituições de ensino tornam o trabalho dos gestores extremamente complexo, conforme enfatizado por Paro (2017). No entanto, a gestão escolar deve ser concebida como um esforço conjunto, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, coordenadores, diretores, pessoal de apoio, alunos, comunidade externa e outros agentes. Todos esses atores devem assumir responsabilidades para permitir que a instituição desenvolva suas atividades de maneira eficaz. Para alcançar esse objetivo, é essencial que a gestão escolar adote uma abordagem que estimule a participação ativa, responsável, determinada e comprometida de todos os envolvidos no cotidiano da escola.

Essa postura colaborativa, participativa e democrática é fundamental para criar um ambiente escolar dinâmico e acolhedor, que promova o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar. Ao mobilizar e engajar os diversos atores da escola, é possível construir um ambiente propício ao aprendizado, ao crescimento pessoal e ao desenvolvimento coletivo, fortalecendo, assim, os laços de cooperação e o compromisso com a qualidade educacional. Consoante Libâneo (2011, p. 79), “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Como a gestão escolar, a prática da avaliação também evoluiu ao longo da história, transformando-se em um princípio fundamental de controle do Estado, que define a implementação de um sistema de avaliação, como uma ferramenta de gestão da qualidade educacional, buscando através dos resultados do sistema de avaliação externa, ratificar o discurso de melhoria da qualidade da educação do país, responsabilizando a escola pelos seus rendimentos obtidos.

Contudo, as políticas de avaliação no contexto brasileiro têm emergido como uma questão de frequente discussão, precipuamente a partir da década de 1990, com a consolidação do SAEB pelo Governo Federal, trazendo para o debate as diferentes perspectivas sobre esse processo presente no cotidiano das instituições educacionais. As implicações das avaliações externas no sistema educacional são vastas e multifacetadas, permeando desde a formulação de políticas públicas até a prática e organização

pedagógica das escolas. Para compreender melhor essas implicações, é crucial primeiro definir o que é avaliação.

No contexto educacional, a avaliação pode ser entendida como um processo contínuo de coleta, interpretação e uso de informações relevantes sobre o desempenho dos estudantes, das escolas e do sistema como um todo, com o objetivo de promover melhorias, portanto, “o ato de avaliar implica, necessariamente, considerar múltiplas variáveis, inclusive sociais, econômicas e culturais, que podem invalidar as ações subsequentes ao trabalho de avaliação” (Vianna, 2003, p. 47).

Anteriormente, as avaliações eram predominantemente concebidas e conduzidas internamente pelas próprias instituições de ensino. Hoje, vemos uma tendência crescente em direção a avaliações externas, concebidas e administradas por terceiros, como agências governamentais ou organizações independentes, conforme atesta Lima (2018, p. 19), as avaliações passam do estágio das “microavaliações para o das macroavaliações”. No entanto, essa mudança também levanta questões sobre o equilíbrio entre a autonomia da escola e a padronização externa, desafiando os gestores e professores a encontrarem maneiras de integrar efetivamente essas avaliações externas às práticas pedagógicas e garantir que continuem a servir ao melhor interesse dos alunos. De acordo Machado (2012), avaliação externa é conceituada como

todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar. Existem vários arranjos possíveis na organização dos processos das avaliações externas e, em algumas experiências e/ou etapas, a participação de profissionais das escolas avaliadas pode ser contemplada, mas a decisão de implementar uma avaliação do desempenho das escolas é sempre externa a elas. Comumente, é também uma avaliação em larga escala, abrange contingente considerável de participantes e pode fornecer subsídios para diversas ações e políticas educacionais (Machado, 2012, p. 71-72).

Percebemos, nessa definição, que não existe uma exigência ou interesse em compreender o contexto escolar para a concepção das avaliações externas, uma vez que estas são desenvolvidas por indivíduos externos à instituição escolar. Consequentemente, a avaliação da qualidade do ensino se fundamenta unicamente nos desfechos das avaliações externas, desconsiderando o ambiente social no qual os alunos estão inseridos. Tal abordagem simplificada reduz a educação a métricas quantitativas. Por outro lado, a avaliação interna é percebida como indispensável para o monitoramento e um possível realinhamento dos processos, se necessário, além de representar uma fonte de

desenvolvimento de habilidades e adoção de novas tecnologias pelo pessoal dentro do próprio sistema educacional (Vianna, 2003).

Portanto, as avaliações externas, em sua essência, buscam fornecer informações sobre o rendimento dos estudantes em estágios específicos do ensino fundamental e médio, visando uma análise quantitativa desse desempenho. No entanto, é evidente que essa abordagem tem suas limitações, uma vez que se concentra apenas na avaliação de dois pilares do conhecimento Língua Portuguesa e Matemática, deixando de lado uma gama diversificada de disciplinas presentes no currículo escolar.

Entende-se, portanto, que a política de avaliação externa foi aos poucos se fortalecendo e ganhando espaço como ferramenta fundamental para medir a qualidade e eficácia das práticas educacionais em todo o país, porém, como ressalta Libâneo (2001, p. 209) “o problema está na redução do processo avaliativo ao produto final sem considerar aspectos internos do processo de ensino tais como os recursos físicos, materiais e financeiros da escola, o currículo, as práticas de ensino, as condições salariais”. Assim, o gradual fortalecimento e ampliação da política de avaliação externa refletem uma mudança de paradigma no entendimento da importância da qualidade da educação, bem como na busca por uma maior igualdade e efetividade no sistema educacional brasileiro.

A avaliação externa emerge, portanto, como um dos principais instrumentos de regulação estatal no âmbito educacional, suscitando tensões e fomentando uma dinâmica competitiva em busca de desempenhos superiores tanto entre diferentes sistemas de ensino quanto entre as escolas dentro de um mesmo sistema. “Avaliar as escolas com esse objetivo não impulsiona a ‘democratização’ da educação pública e sim o seu ‘desmonte’ (Sousa, 1997, p. 281 *apud* Machado, 2012, p. 73).

Diante do exposto, percebemos que a priorização da avaliação em detrimento de outras dimensões fundamentais para o processo de aprendizagem dos alunos e o eficaz funcionamento das instituições educacionais, tais como a capacitação continuada do corpo docente e o desenvolvimento curricular, evidenciam a hegemonia do controle estatal sobre o setor educacional. Essa abordagem destaca a avaliação como elemento central na formulação de programas educacionais voltados para a qualidade da educação, a qual é percebida em termos do desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas. Ademais, as políticas de avaliação externa também intensificam a pressão sobre gestores e professores para alcançarem resultados satisfatórios nessas avaliações,

podendo influenciar negativamente o ambiente educacional ao priorizar a preparação para os testes em detrimento de uma educação mais ampla e enriquecedora.

## **RESULTADOS PRELIMINARES DA PESQUISA**

Em função dos limites deste artigo, faremos uma breve exposição das informações capturadas nas entrevistas. Sobre a concepção dos sujeitos acerca das avaliações externas, como instrumento definidor de um padrão de qualidade educacional, as gestoras consideram as avaliações externas um instrumento crucial para alcançar a qualidade da educação, ao proporcionar um diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos, permitindo o direcionamento de ações pedagógicas e o acompanhamento do desempenho das instituições escolares ao longo do tempo.

Os depoimentos também confirmam que a escola é compelida a modificar sua rotina escolar para atender às demandas impostas pelas avaliações externas, privilegiando as disciplinas avaliadas (Matemática e Língua Portuguesa) em detrimento de uma educação mais diversificada e comprometida com a formação. Isso resulta no estreitamento do currículo, em que áreas igualmente importantes como Geografia, História, Artes e Ciências recebem menos atenção e recursos.

Foi possível perceber a preocupação das professoras entrevistadas com o estreitamento do currículo, responsabilização e direcionamento de suas práticas pedagógicas para conseguir obter bons resultados nas avaliações. Nessa mobilização para melhorar e atingir resultados satisfatórios são utilizadas várias estratégias, desde a utilização de simulados, aulas de reforço, formações entre outras. As docentes ressaltaram que os simulados são realizados com frequência, para diagnosticar os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem e assim realizar intervenções.

Ao serem questionadas sobre as estratégias e desafios para garantir um crescimento das médias de proficiência nas avaliações externas, as gestoras pontuaram que os principais desafios são: manter a frequência dos alunos; trabalhar com pouco recurso e alinhar o currículo escolar com os descritores exigidos pelas avaliações externas; e enfrentar cotidianamente uma política de monitoramento, controle e responsabilização dos resultados. As opiniões das professoras convergiram com as das gestoras. Contudo, as professoras destacaram que o maior desafio reside em alinhar o currículo às demandas das avaliações externas.

No que tange às estratégias para alcançar resultados satisfatórios, as gestoras relataram realizar uma análise minuciosa dos dados obtidos em avaliações anteriores, a fim de estabelecer metas e delinear ações em conjunto com os professores. Embora tenham sido questionadas sobre as especificidades dessas ações, as gestoras restringiram suas respostas aos simulados, indicando que a principal estratégia adotada é intensificar o treinamento dos alunos por meio dessa prática.

A exigência de alcançar resultados satisfatórios nas avaliações externas, conforme destacado pelas professoras, provoca impactos significativos no trabalho docente, comprometendo não apenas a autonomia dos professores em sala de aula, que são levados a seguir rigorosamente as rotinas de preparação para as avaliações, mas também resultando em esgotamento profissional. Isso fica muito claro quando a professora afirma que: “é sempre jogada a responsabilidade para nós, professores: se os alunos não conseguem boas notas, somos classificados de professores que não têm didática, domínio do conteúdo ou que não seguiu o plano, e se a turma consegue ser nota 10, somos os melhores”.

A responsabilização do professor pela qualidade da educação, de acordo com Shiroma e Evangelista (2011, p. 143) pode ser entendida como um discurso “ambíguo” que o culpa pela má qualidade enquanto lhe confia a “missão” de produzir bons resultados. Esse dualismo injusto coloca o professor em uma posição paradoxal, onde ele é simultaneamente culpado pelo fracasso e responsável pelo sucesso dos alunos.

Para finalizar a entrevista, perguntamos às gestoras e professoras quais eram os reflexos das avaliações externas na prática educativa. A resposta foi unânime entre as entrevistadas, as quais afirmaram que: as avaliações externas se tornaram o foco da escola, modificando as práticas pedagógicas, as ações, os encontros pedagógicos e formações oferecidas pela Secretaria de Educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa salienta dados importantes no sentido de apontar como as avaliações externas ecoam nas atividades internas de uma escola de educação básica e o que pensa a equipe gestora e as professoras a esse respeito.

De acordo com as percepções das gestoras, as avaliações externas contribuem para a melhoria da qualidade educacional ao identificar áreas de dificuldade e direcionar

esforços para aprimorar o ensino. No entanto, reforçaram que existem muitos desafios impostos para lidar com essas avaliações, como manter a frequência dos alunos; trabalhar com pouco recurso e alinhar o currículo escolar com os descritores exigidos pelas avaliações externas; e enfrentar cotidianamente uma política de monitoramento, controle e responsabilização dos resultados, tendo como estratégia principal analisar os resultados das avaliações passadas e planejar ações junto aos professores para obter melhores resultados.

As entrevistas também evidenciaram uma intensa preocupação com os resultados das avaliações, com as gestoras enfatizando a necessidade de intensificar os treinamentos dos alunos. Contudo, as professoras teceram críticas à centralidade dada aos resultados das avaliações externas nas formações oferecidas pela Secretaria de Educação e à falta de aprofundamento em outras áreas do conhecimento. Elas sentem uma diminuição de sua autonomia profissional devido ao alto nível de monitoramento e às rotinas pré-estabelecidas pela Secretaria.

Constatamos, a partir das entrevistas utilizadas para compor a narrativa do corpo deste trabalho, que as avaliações externas se configuram como o principal foco da instituição, pois todo o trabalho é direcionado para se obter resultados satisfatórios nas avaliações. Pode-se inferir, portanto, que essa busca por bons desempenhos nas avaliações externas tem priorizado o treinamento intensivo dos alunos por meio de simulados, em detrimento de uma educação mais holística e significativa. A preparação intensa para essas avaliações frequentemente resulta na prática de "ensinar para as avaliações externas", reduzindo e simplificando o currículo para assegurar bons resultados, o que negligencia áreas cruciais do desenvolvimento intelectual e socioemocional dos alunos. Ademais, essa ênfase na obtenção de resultados positivos tem exacerbado a responsabilização, o estresse e a ansiedade entre alunos, gestores e professores, criando um ambiente escolar menos propício à aprendizagem verdadeira e ao crescimento pessoal.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, C. P. de; OLIVEIRA, A. C. P. de; LIMA, M. de F. M. de. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50–76, 2014. DOI: 10.18222/ea255920142856. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea255920142856>. Acesso em: 23 jul. 2024.



LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. C. **O sistema de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. 2007. 262f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2007.

LÜCK, H. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. **Gestão em Rede**, [S. l.], n. 03, p. 13-18, 1997. Disponível em: [https://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge\\_GestaoEscolar\\_02.pdf](https://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf). Acesso em: 13 fev. 2024.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positiva, 2009.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre uso dos resultados. **Revista @ambienteeducação**, [S. l.], v.5, n.1, p.70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/117/385>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza(org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007. cap. 3, p. 61-77.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2177>. Acesso em: 22 fev. 2024.

**Capítulo 2**  
**PERFORMATIVIDADE E DOCÊNCIA: AS IMPLICAÇÕES DO**  
**SPAECE NO TRABALHO DE PROFESSORES/AS EM LIMOEIRO**  
**DO NORTE-CE**

**Amanda de Lima Gadelha**  
**Marly Medeiros de Miranda**  
**Izandra Falcão Gomes**

## **PERFORMATIVIDADE E DOCÊNCIA: AS IMPLICAÇÕES DO SPAECE NO TRABALHO DE PROFESSORES/AS EM LIMOEIRO DO NORTE-CE**

### ***Amanda de Lima Gadelha***

*Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicopedagogia pela Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE). Email: [amandagadelha1420@gmail.com](mailto:amandagadelha1420@gmail.com).*

### ***Marly Medeiros de Miranda***

*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [marly.miranda@uece.br](mailto:marly.miranda@uece.br).*

### ***Izandra Falcão Gomes***

*Doutoranda de Ciências Sociais da Universidade do Minho (PT). Professora do curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) da Universidade do Estado do Ceará (UECE). E-mail: [izandra.falcao@uece.br](mailto:izandra.falcao@uece.br).*

### **RESUMO**

Os sistemas avaliativos são mecanismos de acompanhamento educacional que vêm se expandindo e interferindo em toda a organização da escola, de forma a repercutir no processo educativo, no fazer docente e na aprendizagem do/a aluno/a. Os/as professores/as são responsabilizados por assegurar um bom rendimento nas avaliações, com isso exercem seu trabalho com foco nos resultados para os quais desenvolvem uma performance. Este artigo reúne o conhecimento construído a partir de uma pesquisa sobre as implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) no trabalho de professores/as do 5º ano do Ensino Fundamental. Promove uma reflexão acerca da avaliação educacional e a performatividade docente, explicitando como as avaliações são ferramentas de poder, possuem caráter performático que altera a atuação do/a professor/a na medida em que o SPAECE interfere na sua prática, desde a regulação do seu planejamento até os objetivos e estratégias pedagógicas. O estudo segue uma epistemologia crítica e um diálogo teórico fundamentado em autores como: Afonso (2009), Ball (2004, 2005, 2010), Amaro (2014), Muller (1998), Dametto e Esquinsani (2015).

**Palavras-chave:** Docência. Performatividade. Avaliação Externa. SPAECE.

## **PERFORMATIVITY AND TEACHING: THE IMPLICATIONS OF SPAECE ON THE WORK OF TEACHERS IN LIMOEIRO DO NORTE.**

### **ABSTRACT**

The evaluative systems are educational monitoring mechanisms that have been expanding and interfering in the entire organization of the school, in such a way as to have repercussions on the educational process, teaching and student learning. Teachers are responsible for ensuring a good performance in the assessments, and so they carry out their work with a focus on the results for which they develop a performance. This article brings together the knowledge built up from research into the implications of the Permanent Basic Education Assessment System (SPAECE) for the work of 5th grade elementary school teachers. It promotes a reflection on educational assessment and teacher performativity, explaining how assessments are tools of power, with a performative character that alters the teacher's performance to the extent that the SPAECE interferes in their practice, from regulating their planning to pedagogical objectives and strategies. The study follows a critical epistemology and a theoretical dialog based on authors such as Afonso (2009), Ball (2004, 2005, 2010), Amaro (2014), Muller (1998), Dametto and Esquinsani (2015).

**Keywords:** Teaching. Performativity. External Assessment. SPAECE.

### **INTRODUÇÃO**

A consolidação das políticas educacionais de avaliação em larga escala, iniciadas em 1990 no Brasil, impôs às escolas um ritmo pedagógico e curricular que reconfigurou sua organização e, principalmente, o trabalho docente, ocasionando consequências de diferentes ordens. A ênfase nas políticas de avaliação no desenvolvimento curricular e no planejamento do professor torna o debate sobre as influências das avaliações nos exercícios da docência muito oportuna, uma vez que incide, sobretudo, na autonomia.

O/a professor/a, sujeito essencial para a mediação do processo educativo, tem sido pressionado, em função das avaliações em larga escala, a construir uma performatividade que implica na adoção de práticas pedagógicas tecnicistas e voltadas para o treinamento e realização de provas (Amaro, 2014). Assim, em razão da manutenção do emprego ou de uma escassa conscientização da finalidade da educação, os/as professores/as seguem as diretrizes impostas pelas políticas educacionais e curriculares e pela gestão em busca de resultados e, com isso, passam por um elevado nível de constrangimento e estresse, decorrentes da pressão por melhores rendimentos.

A pressão vivenciada pelos/as docentes vem, corriqueiramente, colocando-os como os principais responsáveis em assegurar os resultados de uma “educação de

qualidade”, a qual perpassa por uma chamada “valorização” evidenciada em certificações e pagamentos de bônus mediante os bons resultados nos exames. Expostos a forte regulação, os docentes são induzidos a desenvolver novas performances que assegurem bons resultados à medida que, sucessivamente, perdem sua autonomia em sala de aula e comprometem sua ética, questões que por vezes passam despercebidas já que, dada a notoriedade da imagem do professor e da escola, a prática coerente com os objetivos educacionais fica em segundo plano.

Este artigo é um recorte da monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso, no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). As mencionadas reflexões foram o ponto de partida para a pesquisa monográfica na qual tomamos como objetivo analisar as implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no trabalho de professores/as dos 5º anos do Ensino Fundamental de três escolas da rede municipal de ensino da cidade de Limoeiro do Norte/CE. Objetivamente, a delimitação desta investigação é decorrente da seguinte questão: quais as implicações do SPAECE na prática docente? Partimos da premissa de que o conjunto de procedimentos do SPAECE “induz” a uma performatividade docente que envolve a instalação da competitividade e o compromisso com o resultado, alterando a prática do professor ligado à educação integral e inclusiva, que está comprometida com a função social da educação e da escola. Ou seja, preza pela formação do indivíduo na sociedade, de maneira que ele compreenda seus direitos e deveres para atuar no meio social e aprenda a conviver com a diversidade. Desse modo, tomamos como objeto empírico a prática pedagógica docente e as relações entre estas e as avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE) dos/as professores/as do 5º ano do Ensino Fundamental da educação básica.

Para isso, adotamos uma abordagem qualitativa de investigação, considerando que o estudo envolve uma análise aprofundada sobre a percepção dos docentes acerca das avaliações do SPAECE, tendo como técnica as entrevistas semiestruturadas que serão categorizadas e analisadas a partir da técnica Análise de Conteúdo, na qual foram seguidas as etapas indicadas por Bardin (2011), que são: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Limoeiro do Norte, localizada no Vale do Jaguaribe, no estado do Ceará, onde foram selecionadas três escolas da rede municipal de ensino da cidade para a realização de entrevistas com professores do 5º ano do Ensino

Fundamental. O critério de escolha das instituições em que os professores foram entrevistados foi definido considerando os resultados obtidos nas avaliações externas, ou seja, foram escolhidas escolas que apresentaram bons rendimentos no SPAECE. As professoras que foram selecionadas para a entrevista já trabalhavam com o 5º ano há alguns anos e conheciam a dinâmica do SPAECE. As entrevistas foram realizadas presencialmente nas instituições de ensino durante o horário de planejamento dos docentes.

A atividade investigativa desenvolvida e concluída busca contribuir com o debate sobre a performatividade docente decorrente das avaliações externas, tema pouco explorado e de necessária discussão diante da perda de autonomia do/a professor/a e seu adoecimento nesse cenário. Ademais, instigar os docentes que tiverem acesso a essa pesquisa a refletir sobre sua prática pedagógica e atentar sobre as recentes políticas educacionais e seus efeitos para a o desenvolvimento de uma educação inclusiva e socialmente referendada.

## **O SPAECE: CONTEXTO, HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DA METODOLOGIA AVALIATIVA**

O Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará é uma política de avaliação externa criada no ano de 1992, durante o governo do Ciro Gomes, mas que somente foi institucionalizada no ano de 2000. É uma avaliação externa, em larga escala, de natureza censitária, que acontece anualmente para avaliar os alunos do Ensino Fundamental (5º e 9º ano), do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série), também abrangendo, nos últimos anos, a alfabetização (2º ano), contexto em que a avaliação ganha o nome de SPAECE-Alfa. A Seduc estendeu o SPAECE para a alfabetização por julgar ser necessário avaliar os alunos já nos primeiros anos de escolaridade, em seu processo de aquisição da leitura e da escrita, para fazer as intervenções necessárias nesse processo.

Inicialmente, o SPAECE avaliava somente o rendimento dos estudantes nas avaliações de Língua Portuguesa, focando em mensurar os resultados dos testes dos alunos. A partir de 1996, o sistema também aderiu à Avaliação Institucional das escolas. No entanto, os dados fornecidos por esse e demais sistemas avaliativos desse molde, que fornecem uma base para a criação de programas governamentais e investimentos na educação, são obtidos de forma padronizada, o que revela de forma superficial a realidade

escolar e impedem que se realizem políticas mais específicas para as demandas educacionais (Maia, 2013).

No ano de 2017, o SPAECE se constituiu de um mecanismo de política de responsabilização, passando a atribuir prêmios aos resultados obtidos nos testes (Silva, 2021). Enquanto prática de responsabilização, esse sistema pode gerar culpa nos professores e alunos pelos resultados insatisfatórios nos testes, como também contribuir com a desigualdade entre as escolas que recebem notas acima e abaixo da média. Segundo Oliveira (2017, p. 30), “é imperativo compreender que existem sim responsabilidades a serem compartilhadas, mas que estas não podem equivocadamente determinar culpados”.

Os resultados das avaliações envolvem muitas questões desde a sua criação, aplicação e resolução. Ou seja, apesar de oferecer subsídios para intervenções na educação, somente a aplicação de testes avaliativos não conseguem de forma aprofundada evidenciar a realidade escolar.

Algumas mudanças decorreram da implementação do SPAECE no estado do Ceará no que diz respeito à docência e ao planejamento didático. O sistema de avaliação exigiu do/a professor/a uma formação continuada para o preparo dos/as alunos/as para os testes, bem como uma nova postura da gestão para organizar o ensino, com foco nos resultados, tendo em vista que “avaliação passa a ser concebida como uma ferramenta estratégica de gestão do sistema para a melhoria dos indicadores educacionais” (Lima, 2012).

Isto posto, na próxima seção veremos como esses sistemas avaliativos têm influenciado o processo educativo, de forma a modificar a prática docente e induzir os professores a terem uma prática centralizada nos resultados.

## **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A PERFORMATIVIDADE DOCENTE: ENTRELAÇAMENTOS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

As avaliações educacionais estão alinhadas a diferentes concepções, podem ser somativas, normativas, processuais, emancipadoras e, muitas vezes, podem ser utilizadas para diferentes funções (Afonso, 2009). Notadamente, as avaliações educacionais, em formato de larga escala, têm se caracterizado pelo forte poder de regular a educação, dimensão que pode determinar o futuro do trabalho exercido nas instituições escolares, através da sua ação convincente dos sujeitos que compõem o ambiente escolar. A

avaliação em larga escala, dentre outras características, tem caráter performático, pois restringe toda a complexidade dos conhecimentos construídos pelos indivíduos ao longo da sua história a uma concepção somativa e normativa. Resultado este que não consegue abarcar toda a complexidade que envolve a aprendizagem ou mostrar a situação escolar e possibilitar uma educação de qualidade. O que se percebe é o contrário disso, pois elas têm atuado para estruturar toda a organização escolar em volta de *ranking*, ponto central para limitar a autonomia do/a professor/a à medida que modifica os objetivos da prática pedagógica e induz performances.

Performance é um conceito amplo e complexo, que engloba diversos setores. A palavra “performance” é um substantivo feminino de origem inglesa que significa realização, feito, façanha ou desempenho. Para discutimos sobre a performance docente, é relevante consideramos a ideia de Ball (2010) sobre a performatividade, uma vez que será a referência utilizada neste estudo:

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. **Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção.** Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento (Ball, 2010, p. 38, grifo nosso).

A performatividade, como se percebe, é também uma tecnologia de poder, visto que exerce um controle sobre a docência, de forma a configurar sua prática em cima de objetivos pré-definidos e elitizados, estabelecidos de forma implícita nas avaliações. Com isso, se ensina para se sujeitar ao sistema e oferecer o conhecimento de forma restrita para que a estrutura socioeconômica de dominação permaneça (Amaro, 2014). Nesse cenário, o/a professor/a se percebe no impasse entre ensinar com foco na aprendizagem e ensinar para avaliar, ou seja, preparar os alunos para testes, o que contribui para a desprofissionalização do seu trabalho.

O desprofissionalismo docente, nesse contexto, “provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo<sup>1</sup>, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação” (Ball,

---

<sup>1</sup> O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos (Ball, 2005).



2005), que trazem uma falsa imagem do que é ser profissional. Ser profissional não é somente obedecer às regras e desempenhar uma performance que nunca irá satisfazer, pois são estados de perfeição inviáveis às pessoas reais e à realidade complexa da escola.

Em suma, a performatividade é uma tecnologia que pretende, além de modificar as estruturas da organização, reformar a ideia do que é ser professor/a. À medida que configura a prática docente e os objetivos dela, produz novos papéis e subjetividades educacionais baseadas em competências. Diante de todo julgamento e comparação para o alcance da performance, forma-se um profissional técnico, ao invés de crítico-reflexivo, e se constrói uma educação “resultante de supostas exigências funcionais ou instrumentais, não de objetivos pessoais, culturais ou políticos” (Muller, 1998, p. 18). Um olhar para a excelência, ao invés de um olhar para o outro, pode resultar em uma educação insensível e distante das práticas sociais que debateremos a seguir, a partir da realidade dos/as docentes dos 5º’s anos.

## **DISCUSSÃO E RESULTADOS DA PESQUISA**

Para a realização desta pesquisa, foram entrevistadas 4 professoras, atuantes nas turmas de 5º ano de três escolas situadas na cidade de Limoeiro do Norte. Em atenção ao código de ética que rege a ciência e as investigações científicas, não mencionaremos o nome das instituições e das professoras entrevistadas que serão nomeadas por: Professora 1, Professora 2, Professora 3 e Professora 4. As entrevistas foram realizadas nas instituições de ensino em que as docentes atuavam, durante seu momento de planejamento. Foram gravadas por meio do gravador de voz, em seguida transcritas e arquivadas em lugar seguro, garantindo o sigilo dos dados.

Feito estes esclarecimentos, retomamos os nossos objetivos.

A gestão e a docência, bem como o currículo e o planejamento se organizam em volta das diretrizes e parâmetros contidos no SPAECE. O trabalho se volta para o preparo dos/as alunos/as na busca por resultados satisfatórios nas avaliações e, conseqüentemente, no alcance da qualidade da instituição. Com a inversão da lógica, se ensina para avaliar.

[...] aquilo que deveria representar mera radiografia de um momento da vida escolar (a avaliação externa), passa a ser vivido como se fosse sua essência. Sistemas e escolas passam a viver sob o signo da avaliação de larga escala sob uma lógica imposta de fora para dentro. De instituição

comprometida com a formação para a cidadania, veiculação e transmissão do saber, passa a se configurar como uma pequena linha de montagem onde gestores, professores e estudantes passam a valer pelos bens que produzem sob a forma de resultados (Vieira, 2014, p. 11-12).

Os resultados das avaliações contribuem para novas ações que visam o desenvolvimento dos/as alunos/as e da escola em geral, observando as dificuldades apresentadas nas provas. No entanto, a divulgação desses resultados também direciona os trabalhos para alcançar uma resposta mais satisfatória nos anos seguintes. Isso acaba gerando uma política de responsabilização, principalmente no/a professor/a, assim como afirma a Professora 1:

As escolas que têm um bom resultado no SPAECE ficam bem vistas e a professora da turma também, a escola já segura ela para o próximo ano. Mas, infelizmente se a turma não se sair bem nos resultados quem leva a culpa é o professor. Se o aluno não se sair bem na prova, quem leva a culpa é o professor. Por isso, que alguns professores colegas não querem assumir a responsabilidade de uma turma avaliada, porque você se esforça muito e se acontecer alguma coisa durante o dia da prova e aquela turma não se sair bem no gráfico aquele professor se apaga (PROFESSORA 1).

O professor é responsabilizado pelos resultados finais do SPAECE, apesar de existirem inúmeros fatores que influenciam na nota que o/a aluno/a obterá na prova. Uma questão salientada entre as professoras durante as entrevistas foi a superlotação das salas de aula. A Professora 3 falando sobre isso, apontou:

É muito em cima do professor os resultados, sendo que as salas são lotadas, ano passado tinha 41 alunos numa sala que é avaliada. A gente nunca pega turma com menos de 35 alunos. Então assim, claro que não vamos se iludir de que será um bom resultado, porque é impossível (PROFESSORA 3).

A Professora 1 também salienta que a sua sala é numerosa e apesar do seu esforço, existe a possibilidade de a turma em que leciona não conseguir um bom resultado e isso vai repercutir em seu trabalho, embora ela não seja a única responsável pelo alcance de uma boa nota nos exames. Uma aprendizagem significativa não depende somente de um planejamento pedagógico eficiente, mas também de uma boa estrutura física e de uma organização escolar que atenda às necessidades da comunidade.

Assegurar resultados satisfatórios na avaliação externa procede de uma soma de fatores que não estão ao alcance do/a professor/a. É nítida a importância dele/a nesse

processo, porque são aqueles que estão participando ativamente do processo de formação do/a aluno/a, mas não é pertinente responsabilizá-lo/a.

A responsabilização do/a professor/a em sala de aula pelos resultados obtidos é mascarada por uma suposta valorização do docente, desdobrada em prêmios por seu bom desempenho, mas é uma realidade. Essa responsabilização intensificada pelas políticas gerencialistas centradas em metas e indicadores, somados a outras demandas que a docência enfrenta, como por exemplo, salas lotadas, escassez de recursos didáticos e novas exigências da era digital, suscitam estresse e adoecimento dos/as professores/as. Segundo Costa (2021):

O discurso da qualidade e da eficiência oculta processos de controle e manipulação da subjetividade docente. Além disso, a gestão heterônoma e quantofrênica produz fragilização política e gera estresse e adoecimento. A regulação avaliativa punitiva incita o individualismo e instaura a competitividade mórbida. As relações de trabalho tendem a se atrelar à racionalidade heterônoma, ao passo que as metas idealizadas e abstratas se afastam do cotidiano e se configuram como algo inatingível a não ser pela geração de fadiga, sofrimento, estresse e conflitos nas relações de trabalho.

A educação centrada nos resultados e na produtividade, visando uma suposta “qualidade” da educação, demanda do/a professor/a um maior comprometimento com as diretrizes externas que visam os resultados avaliativos. No entanto, as orientações fornecidas ao/a professor/a não contemplam a realidade da sala de aula. O/a docente que conhece o ambiente escolar e as necessidades de aprendizagem dentro dele, em alguns momentos, não possui flexibilidade para realização de atividades que realmente iriam contribuir para uma aprendizagem significativa, porque precisa seguir o plano de atividades passado pela Secretária de Educação. Sendo assim, é nítido o controle sobre o/a professor/a e sua prática. Percebemos isso claramente na fala da Professora 2, ao ser indagada sobre as mudanças que o SPAECE causou na prática, ela afirma:

Todas as atividades, tudo na escola é voltado para esse resultado, porque esse resultado representa a educação no município, então tem um peso para o município, tanto na questão financeira (dos recursos) como em questão de nível e de *rankings* da escola (PROFESSORA 2).

O/a professor/a perde sua autonomia em sala de aula, visto que precisa desenvolver sua prática com base nos resultados, porque são os resultados que definem a verba que será destinada à escola para arcar com o mínimo de recursos de que ela

precisa, como também, são os resultados que indicam a eficiência da instituição e dos/as profissionais atuantes dentro dela.

Esse resultado é priorizado no mundo capitalista em que vivemos, onde o lucro se sobressai, onde o aspecto econômico e o administrativo se destacam em detrimento do pedagógico. Todavia, será que esses resultados de fato representam uma educação de qualidade? Será que o caminho até ele está assegurando um processo de ensino-aprendizagem significativo? Essa reflexão é necessária porque não estamos formando números, estamos formando sujeitos que possuem uma identidade e uma cultura e isso não pode ser mensurado.

Diante do exposto, percebemos na educação a adoção de práticas gerencialistas, nas quais o processo educativo está sendo desenvolvido de forma análoga a de um setor empresarial. Adentra um novo vocabulário no ambiente escolar, são palavras como: produtividade, eficiência e competência, que passam a fazer parte do cotidiano da escola. Segundo Piolli, Silva e Heloani (2015), essa reorganização da educação, que é centrada em proposta de financiamento e avaliação, sendo regidas por novas formas de poder, teve seu marco e no Consenso de Washington em 1989.

Os países ali reunidos, representados por economistas de cunho liberal, estabeleceram um conjunto de políticas de ajustamento das economias nacionais dos países em desenvolvimento ao processo de mundialização do capital, com destaque ao rígido controle das contas públicas e, no caso brasileiro, adoção de elevadas taxas de juros. Com base nos pressupostos do monetarismo, defenderam a elaboração de bases para uma nova política econômica, social, cultural e educacional (Piolli; Silva; Heloani, 2015).

Com a mundialização do capital e o desenvolvimento do modelo gerencial, o Estado deixa de ser apenas o mantedor da educação e passar a ser regulador. Com isso, o Estado demanda um retorno das instituições evidenciadas nas avaliações, de forma a assegurar os resultados por meio de ações de controle dentro da escola. Reorganizam-se as políticas públicas, conforme os ideais do setor privado, criando novas diretrizes educacionais e, conseqüentemente, configurando a organização da escola. Nesse cenário, a prática docente também de modifica, fazendo com que o seu planejamento se realize com base em novos objetivos.

Quando a Professora 1 foi indagada sobre o seu planejamento em sala de aula, acentuou a existência de uma ênfase nos descritores contidos nas avaliações e em como,

desde o início do ano letivo, trabalha-se no sentido de preparar os alunos para o momento das provas:

Eu faço minha parte, mas não se resume só a mim, por exemplo, sempre passo atividade para casa dentro dos descritores das avaliações que estamos trabalhando, mas nem sempre os alunos fazem. É complicado, a prova está chegando, vamos como os alunos iram se sair. No início, fizemos um diagnóstico com os alunos, para ver como eles chegaram em sala de aula, ou seja, a bagagem teórica que eles trazem consigo. As duas turmas que leciono se saíram bem em matemática, mas mesmo assim temos que nos atentar. Inclusive fizemos um cartaz das cores vermelha, amarelo e verde que representam onde os alunos estão em relação às suas aprendizagens em português e matemática para ver se eles se interessam mais e se saiam bem na prova. Eu fico sempre estimulando os alunos para ficarem todos no verde e sempre estou trabalhando com eles os descritores que podem ser abordados nas avaliações (PROFESSORA 1).

As demais professoras entrevistadas também pontuaram como o desenvolvimento do seu trabalho tem ênfase no SPAECE, desde o planejamento que é feito com base nos descritores cobrados por esse sistema avaliativo até a prática em sala de aula:

Mesmo tendo outros conteúdos para trabalhar em sala de aula, eu foco no SPAECE. Assim que começa o ano e o semestre já vem cobrança para trabalharmos o SPAECE, recebemos da secretaria o material pronto que são os simulados e as orientações para trabalharmos em cima dessa avaliação. Também fazemos umas provas com os alunos para treinar antes da prova chegar. A gente tem sempre o norteamento da secretaria, vêm as diretrizes para se baseamos e trabalhar exatamente o que eles cobram. Vem a apostila para organizamos as atividades e os simulados (PROFESSORA 4).

Diante desse cenário, o/a docente se depara com sua “autonomia controlada” (Piolli; Silva; Heloani, 2015), tendo em vista que é necessário organizar suas atividades de acordo com a demanda do SPAECE. Ademais, percebe-se responsabilizado/a pelos resultados da avaliação, já que ele/ela tem a oportunidade de preparar os alunos para o momento das provas e, por fim, desenvolve culpabilização diante de um desempenho que não seja satisfatório, assim como a Professora 3 acentua: “Se a nota da sala baixou, a culpa é do professor” (PROFESSORA 3).

Os/as professores de salas que passam pelos sistemas de avaliação como o SPAECE são mais pressionados pela instituição no alcance de resultados satisfatórios. A Professora 4 relatou que são poucos/as docentes que aceitam assumir uma sala de 5º ano diante das cobranças que existem. O trabalho é mais extenso e o/a professor/a é culpabilizado pelos resultados insuficientes e pouco valorizado se obter um bom

desempenho, ela mesma afirma que: “Se a nota da sala baixou a culpa é do professor, agora se a nota foi boa então foi todo mundo que trabalhou” (PROFESSORA 4).

O professor não trabalha mais para suprir suas necessidades, ele precisa corresponder às exigências do capitalismo que visa o excedente. Com isso, o docente enfrenta uma carga excessiva de trabalho, desempenha funções de outros profissionais que ele não está apto para exercer, como o exercício de psicopedagogia, assistência social e psicológica, dentre outros. Além disso, enfrenta problemas relacionados à estrutura da escola que também interferem no seu exercício.

Diante do exposto, é perceptível como o SPAECE reconfigura toda a organização escolar, inclusive o trabalho docente. O/a professor/a constrói uma nova identidade docente com foco nos resultados e a aprendizagem dos/as alunos/as é evidenciada como produto. A avaliação é um importante mecanismo para identificar os impasses educacionais e traçar novos caminhos para uma formação significativa, mas, quando ela se torna um fim em si mesma, impede o alcance do objetivo de uma educação crítica e reflexiva, que prepara o sujeito para a vida em sociedade e não somente para o mundo do trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação de fato está em todos os lugares, formando indivíduos distintos e servindo a diversos interesses, dentro de formalidades e informalidades. A avaliação é uma etapa muito importante dentro do processo educativo para garantir que os objetivos estabelecidos sejam atingidos. Contudo, precisamos atentar ao papel da educação dentro da sociedade. A educação não pode ser um fim em si mesma, assim como a avaliação também não. A comunidade escolar, os preceitos educacionais e os objetivos da educação devem visar a transformação do indivíduo e da sociedade onde ele está inserido.

O foco nas avaliações sobrevém com um trabalho em prol dos resultados. A instituição escolar, em seus diversos setores, planeja e desenvolve suas atividades a fim de obter bons resultados. O profissional que é mais impelido dentro dessa dinâmica capitalista é o/a professor/a, que conhece os/as alunos/as, bem como suas limitações e capacidades e, muitas vezes, não consegue trabalhar os/as considerando. O/a docente precisa seguir as orientações que visam os resultados avaliativos, mesmo não sendo o melhor caminho para contribuir para a aprendizagem dos/as discentes, apoiando-se em

práticas gerencialistas, sendo a escola vista como mercado e o desempenho dos alunos como um produto.

Dessa forma, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará implica diretamente no trabalho docente, desde o planejamento à prática em sala de aula. O professor se preocupa em planejar sua aula considerando as referências dos descritores trabalhados no SPAECE, para que os alunos consolidem sua aprendizagem e consigam êxito nas avaliações, além de trabalhar as habilidades e competências da BNCC. Isso interfere na autonomia e flexibilidade do docente de organizar uma aula que atenda às necessidades individuais de sua turma. Por outro lado, existe a culpabilização do docente pelos resultados insuficientes nas provas avaliativas que, somada às outras demandas dessa profissão, acabam gerando uma sobrecarga e afeta no desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa.

No contexto das políticas, o desenvolvimento de um modelo gerencial dentro da escola somado à performance desenvolvida pelos/as docentes modificam as práticas e os objetivos pré-estabelecidos dentro do ambiente escolar, conduzindo-nos a uma reflexão acerca do compromisso da escola pública e da docência com a formação integral do indivíduo. O trabalho que visa os resultados impede uma prática mais individualizada e crítica, porque tem como base valores mercadológicos que pouco contribuem com uma educação democrática.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes padronizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 20 mai. 2024.

AMARO, I. Avaliar ou examinar a escola? Performatividade, regulação e intensificação do trabalho docente. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, n. 61, p. 109-127, 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/view/2120>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742005000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302004000400002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Spaece**. Ceará: Secretária da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

COSTA, A. **As repercussões da performatividade no trabalho docente em escolas públicas municipais de Vilhena – RO**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/10237>. Acesso em: 12 de jul. 2023.

DAMETTO, J.; ESQUINSANI, R. S. S. Avaliação educacional em larga escala: performatividade e perversão da experiência educacional. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 619-630, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/13742>. Acesso em: 15 jun. 2021.

DANTAS, L. M. **Avaliação externa e prática docente: o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú-CE**. 2015. 150f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/12906>. Acesso em: 20 mai. 2024.

LIMA, A. C. Ciclo de avaliação da educação básica do Ceará: principais resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1914/1898>. Acesso em: 13 ago. 2021.

Maia, J. de Q. **A gestão por resultados na educação cearense (2007- 2010): o programa alfabetização na idade certa (PAIC)**. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2013) - Universidade Estadual do Ceará, 2013. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88644>. Acesso em: 31 mai. 2024.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 23 mai. 2024.



MULLER, J. The Well-Tempered learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 177-193, 1998.

OLIVEIRA, R. A. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)**: uma análise de sua contribuição, enquanto política pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3-Acaraú. Dissertação (Mestrado em Tecnologias e Humanidades), Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2017. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=spacece+ceara&oq=#d=gs\\_qabs&u=%23p%3DYgzoQViDUjkj](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=spacece+ceara&oq=#d=gs_qabs&u=%23p%3DYgzoQViDUjkj). Acesso em: 12 ago. 2021.

PIOLLI, E.; SILVA, E. P.; HELOANI, J. R. M. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, AUTONOMIA CONTROLADA E ADOECIMENTO DO PROFESSOR. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/8qvH6m333VZhyrYCvJQtrF/>. Acesso em: 18 ago. 2023

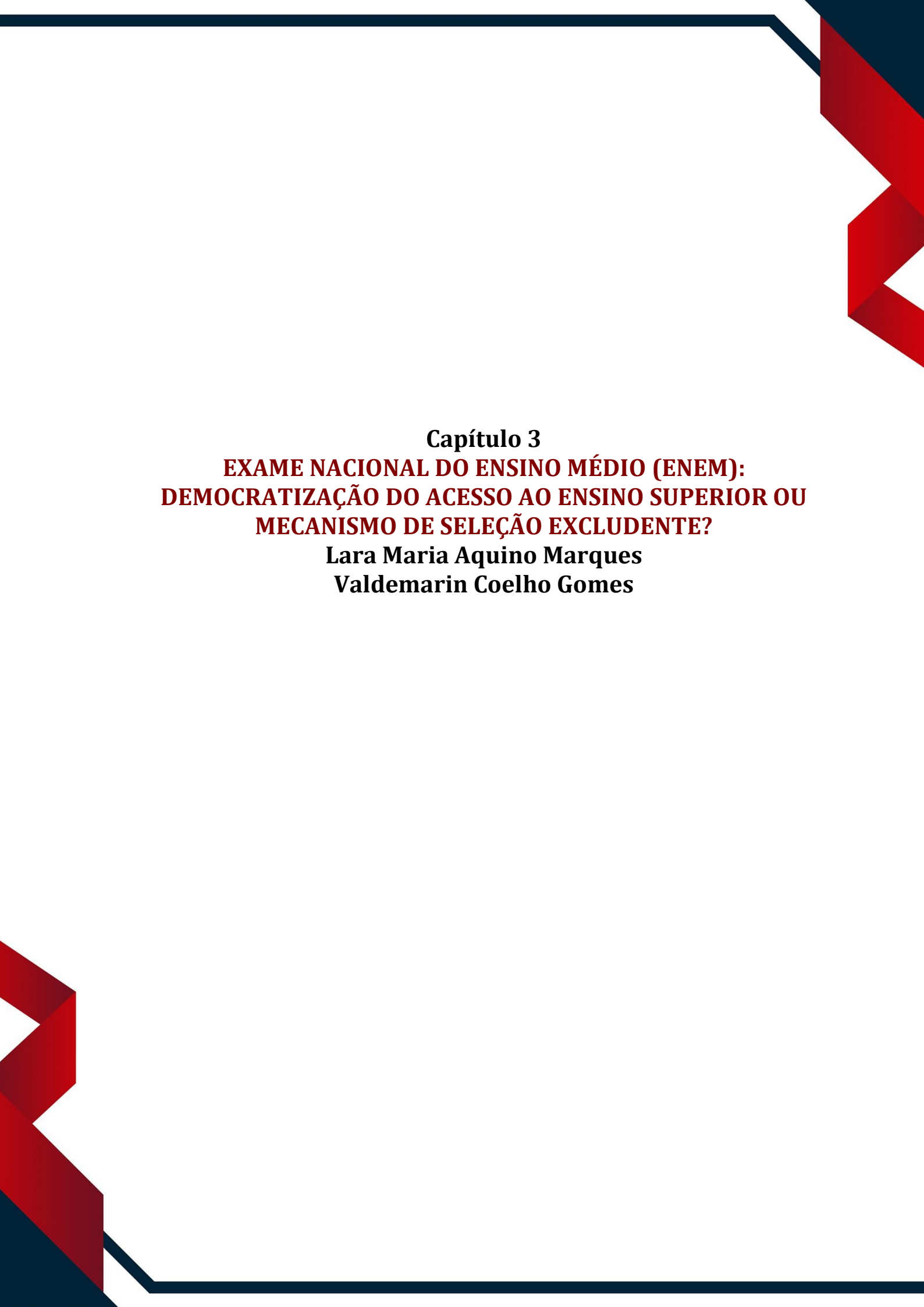
PREFEITURA DE LIMOEIRO DO NORTE. **A educação de Limoeiro do Norte mais uma vez em destaque**. 2019. Disponível em: <https://www.limoeirodonorte.ce.gov.br/informa.php?id=209>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p. 129-148, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/tecnica\\_coleta\\_dados.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf). Acesso em: 19 mai. 2024.

SILVA, J. B. Uma análise dos resultados dos diferentes tipos de escolas públicas no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/102317>. Acesso em: 12 ago. 2021.

TEIS; D. T.; TEIS, M. A. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1-8, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

VIEIRA, S. L. Gestão das políticas educacionais e trabalho docente em tempos de Ideb. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 1 - 17. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?Vieira+Sofia+Lerche.+Ges+das+politic+educacionais+e+trabalho+docente+em+tempos+de+Ideb>. Acesso em: 12 jul. 2023.



**Capítulo 3**  
**EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM):**  
**DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR OU**  
**MECANISMO DE SELEÇÃO EXCLUDENTE?**  
**Lara Maria Aquino Marques**  
**Valdemarin Coelho Gomes**

# **EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR OU MECANISMO DE SELEÇÃO EXCLUDENTE?**

***Lara Maria Aquino Marques***

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2023). Bolsista PIBIC (2020/21) e bolsista PID (2023). E-mail: [laraaquino@alu.ufc.br](mailto:laraaquino@alu.ufc.br).*

***Valdemarin Coelho Gomes***

*Professor da Faculdade de Educação (graduação e pós-graduação) da Universidade Federal do Ceará. E-mail: [mariocoelho@ufc.br](mailto:mariocoelho@ufc.br)*

## **RESUMO**

O presente trabalho analisa o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), abordando sua evolução e seu papel no contexto educacional brasileiro. Desde sua criação em 1998, o ENEM passou de uma ferramenta de avaliação do desempenho estudantil a principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil. O estudo examina o exame como uma avaliação em larga escala, influenciada por políticas públicas e pela redefinição do papel do Estado no contexto neoliberal. Também é discutido o caráter meritocrático do ENEM, que favorece alunos de classes privilegiadas e perpetua a exclusão social. O trabalho apresenta conceitos teóricos como avaliação em larga escala, mérito relacional e Estado avaliador, e propõe uma reflexão sobre as contradições do ENEM que, apesar de democratizar o acesso ao ensino superior, ainda enfrenta desafios para superar barreiras de exclusão social no país.

**Palavras-chave:** ENEM; Acesso; Ensino Superior.

## **NATIONAL HIGH SCHOOL EXAM-ENEM: DEMOCRATIZATION OF ACCESS TO HIGHER EDUCATION OR EXCLUSIONARY SELECTION MECHANISM?**

## **ABSTRACT**

The present work analyzes the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), discussing its evolution and its role in the Brazilian educational context. Since its creation in 1998, ENEM has evolved from a tool for assessing student performance to the main means of access to higher education in Brazil. The study examines the exam as a large-scale assessment influenced by public policies and the redefinition of the State's role within the neoliberal context. It also discusses the meritocratic nature of ENEM, which favors

students from privileged backgrounds and perpetuates social exclusion. The work presents theoretical concepts such as large-scale assessment, relational merit, and the evaluative State, and it proposes a reflection on the contradictions of ENEM, which, despite democratizing access to higher education, still faces challenges in overcoming social exclusion barriers in the country.

**Keywords:** ENEM; Access; Higher education.

## INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem sido amplamente reconhecido como a principal porta de entrada para o Ensino Superior no Brasil, representando, até certo ponto, uma alternativa inclusiva e democrática aos tradicionais vestibulares. No entanto, essa visão popular do ENEM como instrumento de acesso às universidades públicas e privadas não esgota sua complexidade e suas múltiplas funções dentro do sistema educacional brasileiro.

O ENEM foi criado em 1998 com o objetivo inicial de avaliar o desempenho dos estudantes ao final do ensino médio, no entanto, sua função evoluiu rapidamente, tornando-se um mecanismo central não apenas para o ingresso no Ensino Superior, mas também para a implantação de políticas públicas educacionais e para o controle de qualidade do ensino, com base na seletividade e exclusão.

A análise aqui realizada busca a compreensão sobre como o ENEM se insere na categoria de avaliação em larga escala, identificando sua origem, evolução e intencionalidade ao longo de sua existência, mas principalmente, apontando como o Exame tem sido utilizado como mecanismo de acesso ao Ensino Superior, preservando o caráter seletivo e meritocrático que o Estado impõe a esse nível da educação, apesar de representar, em alguma medida, avanço em relação ao que existia antes.

Para guiar nossa pesquisa utilizamos conceitos centrais como avaliação em larga escala, redefinição do papel do Estado, Terceira Via, Estado Avaliador, mérito relacional, entre outros, a fim de fornecer uma base teórica para analisar o ENEM não apenas como um exame de seleção, mas como um instrumento complexo de política pública que reflete a transformação do Estado e da sociedade brasileira.

As principais referências foram os documentos que estabelecem normas e diretrizes do ENEM e de outros programas que fazem parte desse universo. Também

citamos autores que tratam do tema educação, a exemplo de Brettas (2020), Peroni (2009; 2013), Chauí (2003) e Barbosa e Pires (2022).

## **A PORTA DOS VENCEDORES: IMPLANTAÇÃO E LEGITIMAÇÃO DO ENEM E SEU CARÁTER MERITOCRÁTICO**

Antes de explorarmos o ENEM, optamos por começar apresentando a categoria de avaliação em larga escala e um pouco de seu histórico dentro do Brasil.

Aragão (2014) traz a concepção desse conceito vinculada à transformação tecnocientífica ocorrida entre o fim do século XIX e o início do século XX, a qual vai além da microavaliação e passa a estar presente em um plano macro, que envolve programas e projeto educacionais.

Esse tipo de avaliação chega aos Estados Unidos no começo do século XX, contudo, no Brasil, adentra posteriormente, já no fim do mesmo século. A autora ainda revela a influência de organismos multilaterais – como a Organização das Nações Unidas (ONU) – e reformas educacionais nos países da América Latina com a intencionalidade, não de uma avaliação diagnóstica a fim de buscar falhas no sistema educacional, mas sim de regulação educacional baseada em padrões de qualidade propostos, por exemplo, pela Constituição de 1988 e pela LDB nº 9394/96.

Devemos nos atentar ao papel do Estado, que às vezes é entendido como uma entidade que somente produz políticas públicas e que não possui um viés ideológico. De acordo com Peroni (2009), a partir de 1990 temos uma redefinição do papel do Estado, que perde intencionalmente seu lugar de elaborador, devido às influências do neoliberalismo, e passa ao papel de coordenador. Entendendo que a crise atual não advém do Estado, mas sim da própria estrutura do capitalismo, Peroni (2013) elabora que as estratégias de enfrentamento à crise com o neoliberalismo e a globalização, redefinirão o papel do Estado.

No neoliberalismo o livre mercado é o personagem principal, enquanto as políticas públicas são consideradas os antagonistas, pois ao tratar de distribuição de renda atrapalham o mesmo e ainda surrupiam da propriedade privada. Dessa forma, a fim de evitar uma saída em massa do capital financeiro do país e controlar as atividades do capital corporativo para que atendam às necessidades do povo, o Estado se encontra

agora na posição de diminuir gastos e esvaziar o poder político das instituições – uma vez que essas são passíveis de pressões populares (Peroni, 2013).

Ainda segundo a autora, a responsabilidade que pertencia previamente ao Estado, de implementação de políticas públicas, é repassada para certos setores da sociedade, sendo o principal deles o mercado, por meio das privatizações, e para o setor público não-estatal, a chamada Terceira Via. Apesar da diferença na nomenclatura, os teóricos da Terceira Via se assemelham com os neoliberais acerca do pressuposto de que a crise é estatal. A única distinção que se tem é a solução para esta, ou seja, se para os neoliberais a resposta se encontra no mercado, para a Terceira Via a resposta é o Terceiro Setor (Peroni, 2013, p. 4).

No Brasil, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995) do governo Fernando Henrique é o maior representante da Terceira Via brasileira, ao tentar transferir a regulação e coordenação de áreas específicas para Organizações Sociais.

Assim, a partir dessa mudança de função do Estado, Peroni (2013) passa a usar o conceito de Estado Avaliador. E qual a relação entre o Estado Avaliador e o ENEM? Conforme Yannoulas, Souza e Assis (2009, p. 59) “o foco do controle por parte do Estado Avaliador não se concentra nos processos pedagógicos, mas nos resultados dos processos pedagógicos”. À vista disso, os resultados do ENEM, ou seja, o ingresso no Ensino Superior, é mais relevante para o Estado do que o índice de não aprovados e os motivos para a sua não aprovação. Todavia, essa nem sempre foi sua estrutura.

Criado em 1998 pela Portaria nº 438/98 (Brasil, 1998), o objetivo do ENEM era avaliar o desempenho dos alunos que terminavam o ensino básico a fim de verificar as capacidades para a prática da cidadania plena. Além dessa avaliação, o Exame era usado como forma de ingresso (parcial ou completo) no Ensino Superior via PROUNI e até então era opcional. Sua criação foi amparada no modelo avaliativo estadunidense *Scholastic Aptitude Test*– SAT e foi importado para nosso país durante o mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo ministro da Educação Paulo Renato Souza<sup>2</sup>, que morou nos Estados Unidos antes de tomar posse.

---

<sup>2</sup> Professor, acadêmico, economista e político pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), Paulo Renato Souza tem uma longa lista de cargos, que vão de gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), secretário de Educação do estado de São Paulo, reitor da Universidade Estadual de Campinas e deputado federal. Seus maiores feitos como ministro foram a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, a implantação do ENEM e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No primeiro relatório produzido pelo MEC e pelo INEP, o Exame é tido como uma forma de produção de evidências para aprimorar o ensino médio através da avaliação de conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas durante a educação básica (Silva; Melo, 2018). Contudo, a segunda aplicação da prova teria um significado considerável para o futuro da educação brasileira, uma mudança curricular voltada para o Ensino Médio (Brasil, 2009).

Dessa mudança nascem os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e apesar de não terem o caráter de currículo e sim de orientação ao corpo escolar, pautado nas mudanças que essa etapa necessita, a linha temporal que data do primeiro relatório até a aplicação da outra edição abre um debate crucial na área de políticas educacionais, que seria a subordinação do currículo às imposições das avaliações em larga escala (Silva; Melo, 2018).

Em 2010, a Portaria N° 807 traz sutis alterações na redação do documento em relação ao do ano anterior. Primeiramente, não há mais a seção de “objetivos” e o que toma seu lugar é o Art. 2° com a descrição “Os resultados do ENEM possibilitam” (Brasil, 2010). Nesse artigo, o inciso V fala que “a sua utilização [dos resultados] como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho (Brasil, 2010, art. 2, grifo nosso) entra em contraste com o Art. 2° inciso II da Portaria de 2009, que diz “estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho” (Brasil, 2009, art. 2, grifo nosso).

Em seu trabalho sobre uma análise da publicidade do ENEM, Rocha e Ferreira (2021) abordam a característica de dispositivo<sup>3</sup> à luz de Foucault. Sua definição traz o ENEM como um elemento inserido em um jogo que possibilita mudanças de posição e modificações de funções. E isso quer dizer que ao fazer a substituição destas palavras, o Estado reforça novamente sua nova função de regulador e o Exame sai da sua posição de “assistente” para ser o próprio “diretor” que indica como as coisas devem ser feitas.

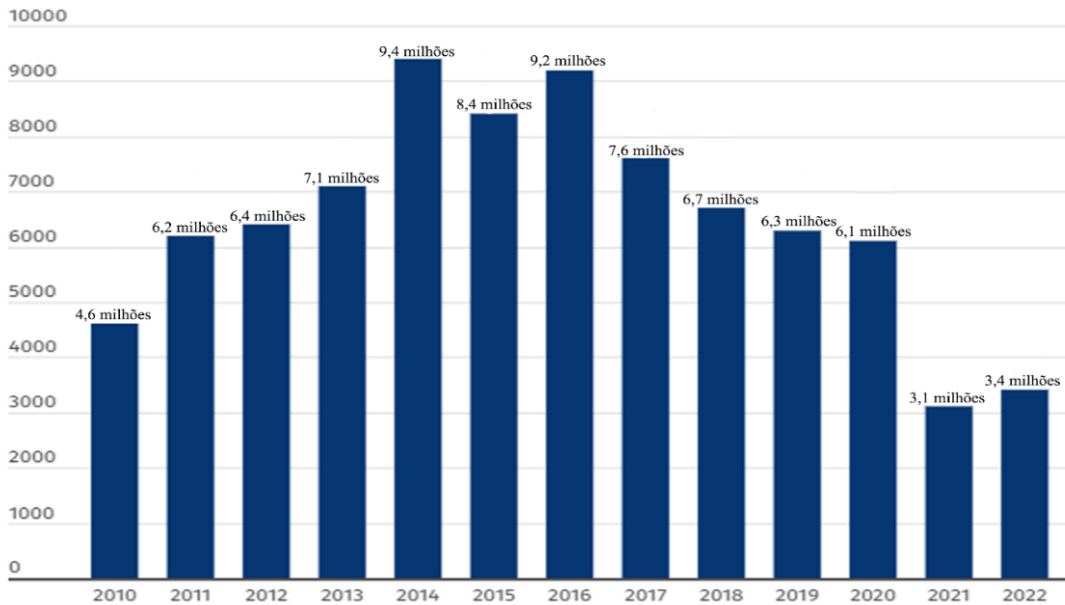
Agora, nos direcionemos a outro ponto da redação do documento: o uso do ENEM como mecanismo prioritário no processo seletivo para o acesso ao Ensino Superior. Destacamos aqui a legitimação dessa política pela sociedade e o caráter meritocrático do

---

<sup>3</sup> Entendemos como sinônimo o uso do conceito dispositivo, proposto pelas pesquisadoras, da palavra mecanismo, empregada pelo Estado na formulação da redação da portaria.

ENEM nas palavras de Barbosa e Pires (2022) e Silva e Melo (2018). Uma dessas formas de legitimação é o fluxo de inscrições no Exame, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 1 - Inscritos no ENEM - 2010 a 2022



Fonte: Série de notícias públicas. Elaboração própria.

Entre 2010 – primeiro ano da obrigatoriedade do Exame – e 2016, temos um número expressivo de inscritos, sendo 2014 o ano em que se chegou ao total de 9,4 milhões de pessoas. Contudo, percebemos também uma diminuição a partir de 2017, culminando no pior desempenho do ENEM em 2021, com apenas 3,1 milhões de inscritos. Esse fato pode ter ocorrido devido à pandemia da COVID-19 ou pela gestão do governo Bolsonaro (Barbosa e Pires, 2022).

Já para compreender o caráter meritocrático do ENEM precisamos ir um pouco à fundo sobre esse conceito. A definição de mérito aparece no trabalho de Barbosa e Pires (2022, p. 3) como “[...] um valor social, como um atributo moral cuja substância é resultado direto de lutas que buscam impor a todos as percepções, crenças e práticas que seriam específicas de um determinado grupo social”. Ou seja, o mérito se constrói socialmente como um valor moral relativo a conquistas que desafiam o que o corpo social confere como regra a um grupo/classe social. Além disso, os autores ressaltam a diferenciação que o mérito tem em diferentes sociedades e o caráter duplo dele, quando esse exalta quem vence e culpa quem perde.



Acerca dos vencedores e perdedores, podemos dizer que o mérito distorce o histórico de alguns desses ganhadores. Por um lado, o mérito se volta para esse vencedor como alguém que conquistou seu objetivo e teve um melhor desempenho que os outros, ignorando os antecedentes daqueles que foram vencidos. Por outro lado, o mérito contempla o passado daquele vencedor e o coloca como regra, não como exceção.

Esse tipo de discurso se enquadra no que Barbosa e Pires (2022) chamam de mérito relacional. Essa tipificação se define por englobar o princípio do acesso e o da diferença, ou seja, abarca as contradições presentes no processo de entrada (que se tem como algo que qualquer um pode fazer) e as desvantagens acarretadas por suas condições pessoais. E daqui nascem as políticas de acesso e permanência, visto que essas se organizam de forma a promover um enfraquecimento, mesmo que superficial, dessas desigualdades.

Ressaltamos que, apesar da presença da palavra acesso em suas portarias, o ENEM se coloca como uma porta que é aberta somente aos vencedores, aqueles que conseguiram, independentemente de suas origens, serem aceitos nas universidades públicas.

### **A SELETIVIDADE EXCLUDENTE DO ENEM: ENTENDENDO ALGUMAS VARIÁVEIS**

No tópico anterior, discorremos acerca do histórico do ENEM e como essa avaliação se tornou a força motriz para mudanças educacionais. Agora, trataremos sobre como o caráter de avaliação gera uma seletividade no ingresso ao Ensino Superior.

Entendendo o ENEM como uma avaliação em larga escala e que se volta com maior força para a culpabilização individual, Mello Neto *et al.* (2014) trazem para o debate um dos primeiros pontos que vamos destacar: o estímulo para a competição no âmbito institucional, que privilegia as escolas que dispõem de condições melhores e deixa escolas em situações vulneráveis em um estado de desamparo.

Cardoso e Melo (2022) em pesquisa sobre a política de bonificação no município de Rio Branco, no Acre, revelam que essa prática necessita de um meio para se concretizar e essa ferramenta são os testes padronizados ou avaliações em larga escala. Entretanto, as autoras apontam que essa prática não constitui uma melhora na qualidade de ensino e,

ainda sim, vários estados do país, como o Ceará, Minas Gerais e Pernambuco<sup>4</sup> se utilizam de tal mecanismo. De fato, o ENEM não se caracteriza dentro desse padrão, mas ele tanto impacta nessa constituição – via modificação de currículo como dissemos anteriormente – e é impactado por ela quando se reflete sobre as escolas precarizadas que não recebem uma maior assistência governamental. Assim, podemos dizer que devido a essas condições os alunos tenham uma maior dificuldade em ingressar nas universidades (Barbosa e Pires, 2022).

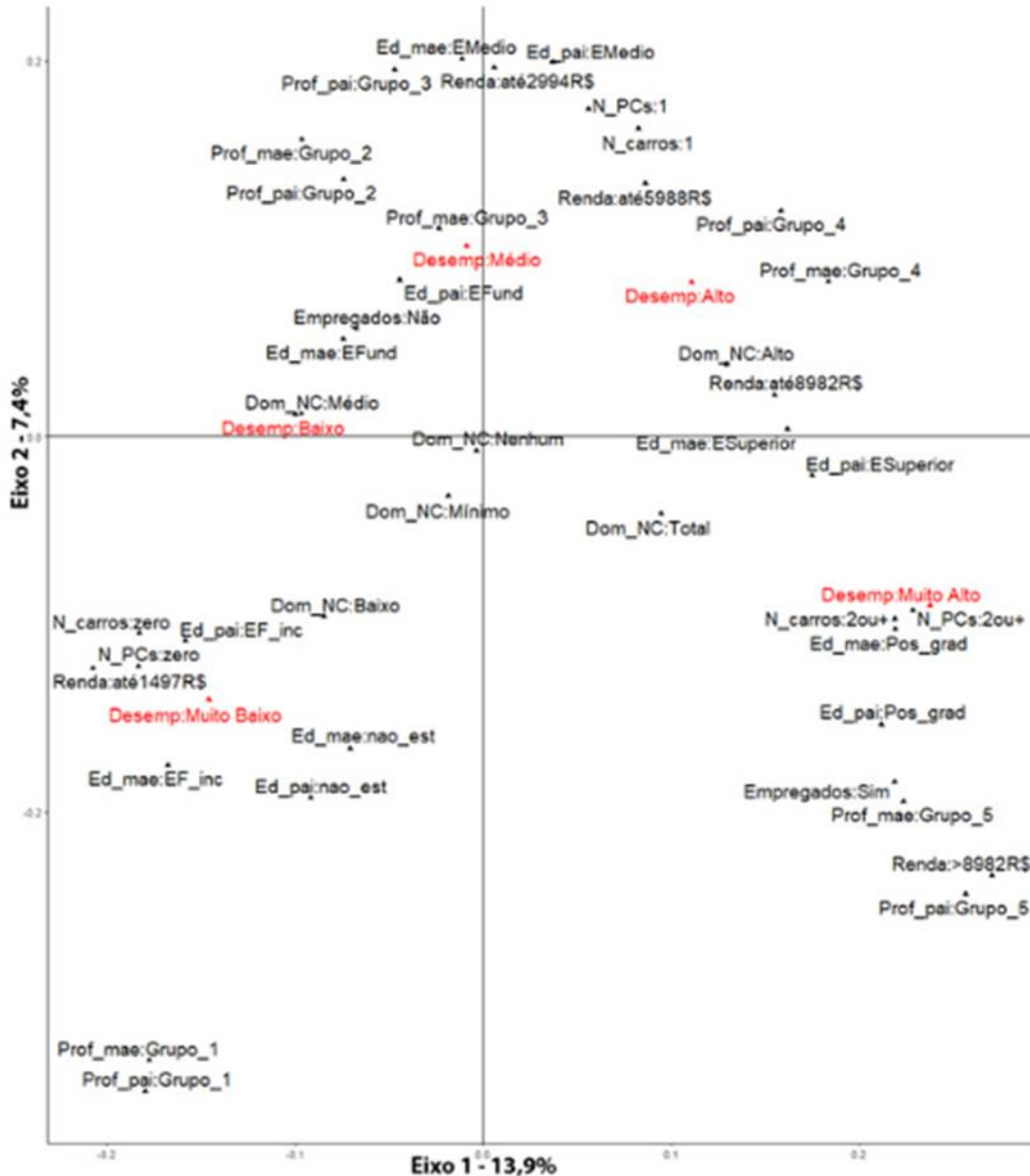
Moris *et al.* (2022) fizeram uma análise do ENEM com microdados do ano de 2019 sobre o desempenho de cerca de 670 mil candidatos e os recortes de classe. Os alunos foram agrupados em 5 grupos que, de forma livre, reconhecemos como 1) Residentes de áreas rurais; 2) Ligados ao Terceiro Setor; 3) Ligados ao Segundo Setor; 4) Representantes de uma classe intermediária e 5) Representantes de classes ricas. Nessa pesquisa, os autores escolheram algumas variáveis que visavam depreender o cenário social desses alunos, sendo elas: renda familiar, escolaridade e profissão dos pais, bens duráveis, domínio da norma culta e desempenho, também seccionaram o desempenho dos discentes em: Muito Baixo (de 182,15 até 448,20 pontos), Baixo (de 448,23 até 498,78 pontos), Médio (de 498,80 até 552,75 pontos), Alto (de 552,78 até 615,40 pontos) e Muito Alto (de 615,43 até 818,53 pontos).

Os pesquisadores dividiram o gráfico da Análise de Correspondência Múltipla (ACM) em 4 quadrantes como veremos abaixo:

---

<sup>4</sup> O Ceará é o maior expoente quando tratamos de índices educacionais, principalmente os do Ideb (Índice Nacional de Educação Básica), tendo Sobral como sua maior referência. Das 100 melhores escolas de anos iniciais, 97 estão no Nordeste, e dessas 87 se localizam no Ceará e as demais se dividem entre Alagoas e Pernambuco. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/02/21/nordeste-lidera-indicadores-educacao.htm#:~:text=O%20munic%C3%ADpio%20%C3%A9%20refer%C3%Aancia%20no,demais%20em%20Alagoas%20e%20Pernambuco>. Acesso em: 05 nov. 2023.

Figura 2 - ACM com renda familiar, escolaridade dos pais, categoria profissional dos pais, bens duráveis, domínio da norma culta da língua e desempenho no ENEM (em vermelho) – Todas as categorias ativas



Fonte: (Moris *et al.*, 2022, p. 79).

Como podemos observar, o eixo 2 representa um maior distanciamento social, isto é, quanto mais à esquerda, mais próximo nos encontraremos do grupo 1, formado majoritariamente por estudantes com um desempenho muito baixo, mais empobrecidos, com pais com pouco ou nenhum grau de instrução, sem bens duráveis e com domínio deficitário da norma culta. Desse modo, do lado direito do gráfico temos alunos que apresentam um desempenho muito alto, renda familiar superior a 8 mil reais, com mais de 10 empregados, pais com alto nível de escolarização, a presença de muitos bens

duráveis e o domínio total da norma culta. Essa primeira análise serve como uma base inicial para o que foi abordado anteriormente, uma vez que, possivelmente, a maioria dos estudantes dos grupos de 1 a 3 se encontram nas escolas públicas.

Já o eixo 1 agrega alunos de perfis mais diversos, assim, quanto mais próximo da parte superior e central do gráfico, teremos discentes que pertencem aos grupos 2,3 e 4, que engloba uma parcela que tem um desempenho baixo até alto. Ressaltamos que o grupo 2 está em um local mais adjacente ao eixo 2 e conseqüentemente apresenta um desempenho classificado como baixo. Mas, o grupo 3 se encontra no meio do gráfico e em cima do eixo 1, logo, exibe melhores condições nas variáveis analisadas e o grupo 4 situa-se na área de desempenho alto, porém muito mais próximo da ala de desempenho médio que abriga o grupo 3.

Moris *et al.* (2022) revelam assim que o sucesso escolar, representado pelo acesso ao Ensino Superior, depende diretamente da sua condição de classe, logo, os estudantes que compõem uma maior porção da sociedade – os grupos 1 e 2 – não conseguem ingressar na universidade pública. Com o intuito de exemplificar ainda mais essa realidade, os autores comparam as notas desse recorte com as notas de corte do Sistema de Seleção Unificada (SISU),

[...] dos 5850 cursos disponíveis em 2020, apenas sete (0,12%) tiveram nota de corte menor do que 500 pontos, na faixa de desempenho Baixo e Muito Baixo. Isso significa que é muito difícil que estudantes das classes baixas ingressem no ensino superior público brasileiro via acesso por ampla concorrência, e menos ainda em cursos de maior prestígio social (Moris *et al.*, 2022, p. 82).

Em outra pesquisa estatística, Melo *et al.* (2021) fazem um recorte sobre o desempenho na prova, a média da redação, o percentual de renda alta por município, a escolarização da mãe e uma variável que nos causou surpresa, o percentual de escolas com refeitório. Analisando os mapas elaborados pelos autores, percebemos um padrão quanto aos níveis nas regiões brasileiras.

Nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, encontramos níveis mais altos no que tange às variáveis escolhidas, já no Norte e Nordeste, encontramos o inverso. Logo, depreendemos que o cenário econômico das famílias e a região são fatores decisivos no desempenho e na redação, o que corrobora com o estudo de Moris *et al.* (2022). Outra variável tem um significado expressivo de acordo com Melo *et al.* (2021), seria a raça, já

que essa exerce um papel importante na aquisição de capital cultural<sup>5</sup> e econômico e o Brasil se destaca pela sua herança escravagista e marginalizadora dos povos negros e indígenas, o que torna mais desigual o acesso a esse capital e, conseqüentemente, ao Ensino Superior por parte desses grupos historicamente excluídos. Os limites de um pequeno texto para tratar de uma questão tão relevante e complexa como esta, nos impõe a necessidade de retomá-la num momento posterior, de forma mais adequada.

## **BREVES PALAVRAS CONCLUSIVAS**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem sua origem num cenário de mudanças do papel do Estado no Brasil, a reboque de uma crise muito mais ampla do que a que se anunciava como circunscrita ao próprio Estado.

O período crítico trouxe demandas às várias esferas da vida social, inclusive no campo educacional, para o qual se impôs a reformulação das diretrizes legais e curriculares na Educação Básica e nas políticas de acesso ao nível de educação não obrigatório, o Ensino Superior.

Historicamente o Ensino Superior é o nível de ensino mais negado à população brasileira, em especial àquela pertencente à classe economicamente mais empobrecida.

A pressão por um modelo de formação do cidadão-trabalhador, que atendesse às demandas do capital assentado no neoliberalismo e na globalização, fez emergir a necessidade de se propor um novo mecanismo de seleção, pautado na meritocracia, apesar de revestido de democratização do acesso àquele nível educacional.

O ENEM surge e se desenvolve para atender a esse momento da política educacional brasileira. Apesar de configurar-se como novidade instrumental, o ENEM não escapa do projeto histórico de exclusão de certos grupos sociais em relação à formação acadêmica mais elevada, como foi possível identificarmos através de dados aqui apresentados por outras pesquisas.

Por certo, em relação ao modelo anteriormente prevalecente, o ENEM pode representar um avanço como instrumento, mas não como política pública que garanta o acesso amplo ao ensino superior, demanda que, de longa data, tem sido trazida ao Estado pelas populações excluídas socialmente.

---

<sup>5</sup> Capital cultural é um conceito cunhado por Pierre Bourdieu (1998), no qual atrela o sucesso escolar à origem familiar.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Maria Mercês Rodrigues dos Santos. A avaliação educacional sob o prisma da regulação nacional. In: MORAES, Ana Cristina de; XEREZ, Antonia Solange Pinheiro; LIMA, Daniel Cassiano (org.). **Políticas educacionais: práticas e proposições**. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 197-211.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; PIRES, André. Uma análise exploratória sobre seleção e inclusão no Ensino Superior brasileiro: do mérito herdado ao mérito relacional. **Proposições**, [s. l.], v. 33, 2022. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072022000100559&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072022000100559&lang=pt)
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, Imprensa Nacional, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2024.
- BRASIL. Portaria Ministerial Nº. 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio ENEM. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 1 jun. 1998. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=181748>. Acesso em: 4 nov. 2023.
- BRASIL. Portaria Nº 109/2009. Altera a Portaria MEC nº 438/1998 que institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mai. 2009c. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>. Acesso em: 04 nov. 2023.
- BRASIL, Portaria Nº. 807 de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2010. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=227492>. Acesso em: 04 nov. 2023.
- CARDOSO, Paôla Fortunato; MELO, Lúcia De Fátima. A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE: PRÊMIO PELA ELEVAÇÃO DA QUALIDADE DA APRENDIZAGEM. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 16, n. 1, 2022.
- MELO, Rafael Oliveira *et al.* Impacto das variáveis socioeconômicas no desempenho do Enem: uma análise espacial e sociológica. [s. l.], 2021.
- MELLO NETO, R.D. *et al.* O Impacto do Enem Nas Políticas de Democratização do Acesso ao Ensino Superior Brasileiro. **Comunicações**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 109–123, 2014.
- MORIS, Carlos Henrique Aparecido Alves *et al.* Distinção e classe social no acesso ao ensino superior brasileiro. **Tempo soc.**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 69–91, 2022.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 25, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19498>. Acesso em: 14 maio 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 21, p. 47, 2013.

ROCHA, Paula Del Ponte; FERREIRA, Maira. A publicidade oficial do Enem representada nas mídias: um olhar para o exame como dispositivo educacional. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 32, p. e20190114, 2021.

SILVA, Rafaela Campos Duarte; MELO, Savana Diniz Gomes. ENEM: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 43, n. 4, p. 1385–1404, 2018.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de; ASSIS, Samuel Gabriel. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 55–67, 2009.

**Capítulo 4**  
**O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES EM CRIANÇAS DA**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO ELEMENTO**  
**MEDIADOR**

**Maria Roberlândia Moura Guimarães**  
**Sirneto Vicente da Silva**  
**Carlos Rochester Ferreira de Lima**



# **O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO ELEMENTO MEDIADOR**

***Maria Roberlândia Moura Guimarães***

*Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, campus da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). E-mail:*

*[maria.roberlandia@aluno.uece.br](mailto:maria.roberlandia@aluno.uece.br)*

***Sirneto Vicente da Silva***

*Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). E-mail: [sirneto.silva@uece.br](mailto:sirneto.silva@uece.br)*

***Carlos Rochester Ferreira de Lima***

*Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). E-mail: [rochester.lima@uece.br](mailto:rochester.lima@uece.br)*

## **RESUMO**

O brincar é um ato lúdico de aprendizado extremamente importante para o desenvolvimento das emoções, ligando-se intrinsecamente ao processo de ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil. A pesquisa teve como objetivo compreender o ato do brincar infantil como elemento mediador do processo de desenvolvimento das emoções nas crianças. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, e utiliza a técnica de pesquisa bibliográfica. Para tal, apoia-se em Vigotski (2001; 2010); Leontiev (2010); Machado, Facci e Barroco (2011); Oliveira (1997); e Rego (1995). Os resultados apontam que o brincar na educação infantil estimula o desenvolvimento das emoções nas crianças, proporcionando-lhes equilíbrio emocional, pois ao participarem de situações de interação, desencadeiam uma mistura de emoções e sentimentos. Ademais, compreende-se que o desenvolvimento das emoções nas crianças ocorre em todos os momentos da rotina escolar, mas é através das brincadeiras orientadas e/ou livres que essa formação se intensifica, levando em conta a interação com os professores e as outras crianças.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento das emoções. Brincar. Educação infantil; Mediação. Professor.

## **DEVELOPMENT OF EMOTIONS IN CHILDREN: PLAY AS A MEDIATING ELEMENT**

### **ABSTRACT**

The act of playing is extremely important for the development of emotions and is intrinsically linked to the process of teaching and learning for children in early childhood education. The aim of this research was to understand the act of children's play as a mediating element in the process of developing children's emotions. The study takes a qualitative, exploratory approach and uses the bibliographical research technique. To this end, it draws on Vygotsky (2001; 2010); Leontiev (2010); Machado, Facci and Barroco (2011); Oliveira (1997); and Rego (1995). The results show that playing in early childhood education stimulates the development of children's emotions, providing them with emotional balance, because when they take part in situations of interaction, they unleash a mixture of emotions and feelings. Furthermore, it is understood that the development of emotions in children occurs at all times during the school routine, but it is through guided and/or free play that this formation intensifies, taking into account the interaction with teachers and other children.

**Keywords:** Development of emotions. Child play. Early childhood education. Mediation. Teacher.

### **INTRODUÇÃO**

Este estudo configura-se um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no semestre 2023.2, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, *campus* da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE), em Limoeiro do Norte-Ceará, cujo título foi “O desenvolvimento das emoções em crianças da educação infantil: o brincar como elemento mediador”.

A brincadeira é uma ação lúdica indispensável para o desenvolvimento da criança, através da qual, ela intensifica sua autonomia, amplia suas emoções e sentimentos e compartilha vivências com outras crianças e adultos. A ação do brincar proporciona uma relação de prazer e de afeto, manifestando-se positivamente no corpo e no pensamento.

É nas brincadeiras que as crianças se sentem protegidas e seguras, sem perceber, expressam-se naturalmente, fora de padrões preestabelecidos. Esses momentos são importantes para o processo de desenvolvimento de habilidades fundamentais como a criatividade e a autonomia, liberando a criança das limitações do mundo real e, ao mesmo, tempo é uma ação simbólica essencialmente social. É por meio das interações e

brincadeiras que as crianças se tornam indivíduos capazes de construir sua própria identidade; expressando seus sentimentos e emoções, elas desenvolverão habilidades emocionais que as acompanharão pelo resto da vida.

A interação entre crianças e adultos pode construir vínculos afetivos essenciais para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e motor. A influência de um adulto auxiliando no controle das emoções facilitará o convívio social das crianças. Nesse sentido, ao conduzir uma brincadeira, o adulto equilibrará o comportamento emocional da criança. Essa condução do brincar deve ter uma intencionalidade para que se alcance o resultado do objetivo desejado.

Assim, o ato de brincar torna-se potencializador das emoções que, por sua vez, são contagiantes, portanto, enquanto brinca, a criança aprende e, por consequência, aqueles que estão ao seu redor também aprendem. Para tanto, é necessário que os professores não sejam contrários às ações lúdicas, visto que o brincar é a principal característica da educação infantil e como tal, deverá influenciar positivamente nas emoções e sentimentos, cabendo ao professor construir momentos alegres, experiências e espaços agradáveis, para que a criança se sinta estimulada a desenvolver brincando o seu emocional e o seu cognitivo.

É importante ressaltar a ideia de Leontiev (2010, p. 123) quando aponta que [...] “a maneira de brincar de uma criança em idade pré-escolar é muito diferente daquela que encontramos em uma criança em idade escolar ou em um adulto”, portanto, há necessidade de uma prática pedagógica voltada para as relações interpessoais e intrapessoais que desenvolvam na criança a capacidade de refletir criticamente sobre os valores explorados em um contexto histórico-cultural.

Vivendo experiências do mundo ao seu redor, a atenção da criança está focada no prazer que este ato proporciona e enquanto brinca aprende, e enquanto aprende se desenvolve, ao desenvolver-se controla suas emoções, conseqüentemente, estará adaptada para enfrentar o convívio social.

Barbosa (2018) destaca para a ideia de que o brincar está presente em todas as faixas etárias e ressalta que “[...] o espírito lúdico pode estar presente em todas as idades, onde se denota que a brincadeira é um objeto de conhecimento sólido que possibilita novas perspectivas às crianças e tudo isso é relevante para a aquisição da aprendizagem (Barbosa, 2018, p. 9). Brincando a criança forma conceitos, constrói ideias, usa a

imaginação, estabelece relações afetivas, interage com outras crianças e adultos, desenvolve suas emoções e se socializa.

Cabe ao professor como mediador compreender seus alunos, suas limitações e aplicar atividades que atendam às necessidades das crianças, respeitando as suas peculiaridades. O professor é parte importante da escola e, para tal, tem a responsabilidade de planejar, organizar e executar atividades atrativas que envolvam as crianças, para que o aprendizado ganhe significado. Segundo Oliveira, (1997, p. 61), a concepção de escola mediadora foi estudada por Vigotski ressaltando que “Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial, na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas”.

Está evidente que há necessidade de compreendermos melhor a importância do brincar, enquanto processo lúdico, para o desenvolvimento emocional das crianças. Encaramos o desafio de analisar essa temática tão complexa, levando em conta a relação professor e aluno e as suas experiências pedagógicas no cotidiano da escola. A escolha da temática surgiu quando observávamos as crianças no espaço escolar no qual trabalhamos. Notamos que muitas delas tinham dificuldades em regular suas emoções, principalmente as mais perceptíveis como a alegria, a tristeza, a raiva, o medo e o nojo.

Isto posto, o referido estudo partiu dos seguintes questionamentos: como o brincar pode contribuir com o desenvolvimento emocional da criança? Qual a influência do brincar sobre o comportamento emocional das crianças? Qual o papel do professor no processo de desenvolvimento das emoções nas crianças em sala de aula? Desta forma, o presente estudo teve como objetivo analisar o emprego do brincar no desenvolvimento emocional das crianças da educação infantil, diante de situações de conflitos, levando em conta a mediação dos professores.

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. De acordo com Gil (2002, p. 41) as pesquisas exploratórias “[...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, buscando deixar o pesquisador mais adaptado ao problema. Para tanto, utilizamos a técnica de pesquisa bibliográfica, apoiada em autores como Vigotski (2001; 2010), que aponta para as emoções e seu desenvolvimento na criança; Leontiev (2010), que descreve a importância do brincar nas crianças; Rego (1995), que apresenta uma análise sobre o papel do brincar para o desenvolvimento das emoções a partir de Vigotski; Oliveira (1997), que destaca o

aprendizado para o desenvolvimento da criança; Machado, Facci e Barroco (2011), que discorrem sobre a teoria das emoções em Vigotski.

Dito isto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir de alguma forma com o mundo acadêmico, ampliando as investigações relacionadas ao brincar no desenvolvimento das emoções, destacando que o brincar não é só uma forma de recreação é processo de aprendizado que precisa ser planejado, organizado e executado intencionalmente, proporcionando uma reflexão sobre a prática docente, servindo como apoio para novas investigações que tenham em suas temáticas o brincar e as emoções.

### **O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS**

Ao escrever a “Psicologia da Arte”, Vigotski fez algumas considerações em relação ao desenvolvimento das emoções. Mas, foi na obra “Teoria das Emoções” que aprofundou essa temática. No entanto, o psicólogo russo não chegou a concluí-la, deixando-a incompleta, isso possibilitou que outros pesquisadores pudessem continuar os estudos iniciados por Vigotski.

Segundo Machado, Facci e Barroco (2011, p. 149) em 1930, Vigotski decide incluir o estudo sobre as emoções em duas conferências proferidas, quais sejam: “A imaginação e seu desenvolvimento na infância” e “As emoções e seu desenvolvimento na criança”. Conforme Machado, Facci e Barroco (2011) para Vigotski a psicologia tradicional considerava que a imaginação estava reduzida a funções psicológicas, haja vista, que favorecia os estudos do comportamento e da consciência dividida em imaginação reprodutora e imaginação criadora.

Nas palavras de Machado, Facci e Barroco (2011, p. 150) “A concepção de emoção comum a essas teorias apontava para o fato de que as emoções humanas eram vestígios das reações animais instintivas, enfraquecidas na sua expressão e em seu desenvolvimento”. Assim à medida que a espécie humana evolui, mais escassa ficam as emoções, nascemos naturalmente com elas, e com o passar dos anos nossas emoções vão sendo aprimoradas e requintadas por aspectos de natureza social e cultural, deixamos de lado aquelas emoções que tinham como função nos manter vivos, dando lugar a emoções que influenciará em nossas tomadas de decisões.

Esses autores apoiados nos estudos de Vigotski chamam a atenção para o fato de que “[...] a curva do desenvolvimento das [emoções] é descendente [...], com o progresso do

desenvolvimento as emoções recuaram a segundo plano [...], o homem do futuro é um homem desprovido de emoções” (Vigotski, 1997, p. 125 *apud* Machado; Facci; Barroco, 2011, p. 150).

Dessa forma, seria impossível estudar as expressões da emoção em um ser humano desprovido de emoções e sentimentos, uma vez que o desenvolvimento emocional deverá ser passado para seus semelhantes. Em vista disso, devemos compreender que o processo educacional é uma troca de relacionamentos, que envolvem habilidades emocionais com as interações em um ambiente escolar, colocando o educador como coadjuvante na construção do desenvolvimento das emoções.

Fonseca (2016) aponta para a relevância do desenvolvimento emocional diante de um processo evolutivo:

As emoções fazem parte da evolução da espécie humana e, obviamente, do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana. Sem dispor de funções de auto-regulação emocional, a história da Humanidade seria um caos, e a aprendizagem da criança e do adolescente, um drama indescritível, as emoções tomariam conta das funções cognitivas e os seres humanos só saberiam agir de forma impulsiva, excitável, eufórica, episódica e desplanificada (Fonseca, 2016, p. 366).

Logo, como seres sociáveis, devemos desenvolver nossas emoções como fonte de aprendizado diante de situações ambientais que exijam tomadas de decisões e que influenciem o comportamento humano. Nesse sentido, é necessário que os professores não sejam contrários às ações lúdicas, visto que, o brincar é a principal característica da criança em idade pré-escolar e, como tal, deverá influenciar positivamente nas emoções e sentimentos, cabe ao professor capturar as informações valiosas que esta ação proporciona no dia-a-dia da criança.

Vigotski (2001) argumenta o quanto é significativo, para o comportamento, a presença das emoções, alertando para como as palavras são pronunciadas, pois, “As mesmas palavras, porém pronunciadas com sentimento, agem sobre nós de modo diferente daquelas pronunciadas sem vida” (Vigotski, 2001, p. 135). Sendo assim, para o educador alcançar os resultados que desejam, faz mais sentido a fala carinhosa, exercendo, desse modo, uma ação psicológica sobre o comportamento da criança.

Ademais, Vigotski (2001) expõe de forma minuciosa como o comportamento interage entre o organismo e o meio, sendo provável a existência de três formas de correlação, que servem de suporte para o desenvolvimento do comportamento

emocional. A primeira, fala da superioridade quando o comportamento resolve problemas sem encontrar dificuldades, com gasto de energia mínimo e sua adaptação é surpreendente. Já na segunda, o comportamento irá acontecer de forma dificultosa e com intensa inquietação, acarretando em muita perda de energia para a sua adaptação. A terceira, mostra o comportamento equilibrado, não existe um conflito em sua adaptação, acontecendo de forma passiva diante das complexidades. Para Vigotski (2001):

Todas as emoções relacionadas ao sentimento de força, satisfação etc. os chamados sentimentos positivos, pertencem ao primeiro grupo. As emoções relacionadas ao sentimento de depressão, debilidade, sofrimento – os sentimentos negativos - pertencem ao segundo grupo, e só o terceiro caso será de indiferença emocional relativa no comportamento (Vigotski, 2001, p. 136).

De fato, como destaca o estudioso, atividades que as crianças desempenham com a presença de sentimentos positivos, podem gerar sensações de bem-estar e prazer, porém, quando se dispõem a realizar alguma atividade com sentimentos negativos, a criança se recusa a fazer e encontra barreiras para sua execução, gerando sensação de mal-estar e incômodo. Além do mais, a indiferença presente na realização de algumas atividades provoca no comportamento da criança certo equilíbrio, onde não é perceptível nem os sentimentos positivos e nem os negativos.

Ao brincar a criança, está construindo com seus colegas e amigos comportamentos que influenciará no seu desenvolvimento pessoal, levando em conta que as emoções contribuirão para o resultado de adversidades imposta por situações do cotidiano. Para Smirnov (1969 *apud* Machado; Facci; Barroco, 2011, p. 651) “[...] as emoções e os sentimentos se desenvolvem e se modificam, são constitutivos da personalidade e permeados por vivências e pela história”. Então, como as emoções são formadoras da personalidade em um contexto histórico, algo que importava antes pode não ter relevância nenhuma, atualmente, no comportamento do indivíduo. Ao longo da vida nossos comportamentos passam por mudanças, mesmo que características relevantes da nossa personalidade continuem existindo ainda sofrerá influência do meio. Machado, Facci e Barroco (2011) apresentam a diferença entre emoção e sentimento a partir de Smirnov (1969):

[...] as emoções correspondem mais à satisfação de necessidades orgânicas, relacionadas com as sensações, enquanto os sentimentos correspondem a necessidades culturais e espirituais, as quais apareceram durante o desenvolvimento histórico da humanidade. Os

sentimentos dependem das condições de vida do homem, de suas relações e necessidades, porém o caráter social não é exclusivo deles, pois o autor considera que as emoções, ainda que mais associadas a fenômenos orgânicos, são sempre e inevitavelmente reações de um ser social, ligadas às exigências sociais de cada período histórico da humanidade (Machado; Facci; Barroco, 2011, p. 651).

Em outras palavras, a emoção se refere às reações do cérebro, como uma resposta a estímulos externos, que serão passageiros, perceptíveis, tendo menos intensidade do que os sentimentos que são duradores e muito mais fáceis de esconder é uma resposta de como nos sentimos perante as emoções. A um passo que os sentimentos só podem ser acessíveis pelo próprio indivíduo, as emoções podem ser observadas e reconhecidas por outros indivíduos.

Nesse contexto, o brincar desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento das emoções. Segundo Oliveira (1997), Vigotski considera que a brincadeira também contribui para a zona de desenvolvimento proximal, enxergando no brinquedo um importante elemento que influenciará o desenvolvimento infantil. Em vista disso, “Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta” (Oliveira, 1997, p. 60). Ao brincar de faz-de-conta a criança faz uma representação de situações de conflitos do seu cotidiano e a partir da imitação é que vão experimentar diferentes papéis, espaços e diferentes interpretações, por exemplo, ao brincar de casinha, a criança transforma um lençol e duas cadeiras em um palácio. Diferente do mundo real, a criança vai desenvolvendo sua imaginação e colocando sua inteligência em prática ajustando-se conforme o desenrolar da brincadeira de faz-de-conta. Vão criar regras que acham necessárias para aquele momento, não há pai e nem mãe ou qualquer outro sujeito da vida real, a criança própria é todos os sujeitos e a sua casinha é todos os espaços, assumindo assim, o papel principal do imaginário.

Entretanto, Rego (1995, p. 81) ressalta que “A imaginação é um modo de funcionamento psicológico especificamente humano que não está presente nos animais nem na criança muito pequena. É, portanto, impossível a participação da criança muito pequena numa situação imaginária”. A brincadeira de faz-de-conta é para crianças que conseguem fazer representações simbólicas e imaginárias e a criança muito pequena está limitada àquilo que consegue ver, pois, existe uma ligação entre o significado e aquilo que é visto pela criança como no exemplo a seguir: “Tânia está de pé”, quando Tânia está sentada na sua frente, ela mudará a frase para “Tânia está sentada” (Vygotsky, 1984, p. 110 *apud* Rego, 1995, p. 81). Isso acontece devido à mudança de comportamento imposta



pelo ambiente, não conseguindo agir de forma contraditória ao que está no seu campo de visão, imitando, portanto, as ações dos adultos.

A brincadeira é uma ação lúdica, essencial para o desenvolvimento da criança. É importante que o adulto compreenda que brincar é tão importante quanto o ato de comer e descansar. Enquanto brinca a criança aprende, faz descobertas e vai descobrindo quais os seus limites, características de qualquer indivíduo. Leontiev (2010) discorre acerca da diferença entre o brincar da criança, mesmo na idade precoce, com o brincar dos animais, afirmando que:

Esta diferença reside no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas, precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras (Leontiev, 2010, p. 120).

De acordo com os estudos do autor, compreende-se que a brincadeira, mesmo que não tenha uma intenção pedagógica, possibilita a ampliação do processo de desenvolvimento da criança. Nesse contexto, a diferença está ligada à função sociocultural e educacional dos seres humanos, diferente do brincar dos animais que é instintivo e sua função está ligada ao aprimoramento de suas habilidades naturais.

Os jogos estão presentes em nossas vidas desde os primórdios, sendo possível encontrar, na atualidade, evidências de sua presença na história da evolução humana. Muitos estudiosos discutiram a definição de sua real origem, de forma que no que diz respeito aos jogos, Leontiev (2010, p. 123) ressalta que “A fórmula geral da motivação dos jogos é competir, não vencer”. Assim, quando o jogo passa a ter como significado maior, a vitória, então o jogo deixa de ser uma ação lúdica. O jogo tem o objetivo de estimular a interação entre participantes e determinar relações entre objetos culturais e natureza, podendo sofrer adaptações, transformações conforme esteja sendo praticado. O jogo deve se destacar pelo caráter prazeroso que esta ação proporciona oferecendo ao praticante a sensação de liberdade das ações cotidianas. Leontiev (2010, p. 124) aponta para a existência de “[...] jogos tradicionais, como a amarelinha. As regras podem variar, e as maneiras de desenhar os quadrados também podem ser diferentes, mas os princípios do jogo permanecem inalterados”. O estudioso enfatiza a existência de jogos casuais, passageiros, sem tradição, criado para uma situação específica. No entanto, esses jogos mesmo que passageiros, as características que definem o seu propósito permanecem.

O desenvolvimento das emoções ocorre concomitantemente ao desenvolvimento da aprendizagem que, por sua vez, influencia na formação das funções superiores nos indivíduos. Desse modo, compreender como age a zona de desenvolvimento proximal, contribui singularmente para que os professores possam pensar práticas que colaborem para a formação das emoções, do pensamento complexo nas crianças.

Segundo Oliveira (1997), Vigotski dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores. Para ele, atividades psicológicas como pensar em objetos ausentes, imaginar momentos nunca vividos ou planejar coisas para serem realizadas são consideradas superiores. A diferença entre os processos mentais superiores é que são responsáveis em determinar o comportamento consciente do homem tais como, atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem, e estão relacionados à autorregulação e os processos elementares tais como ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associação como a tomada de decisão a partir de uma nova informação, estão relacionadas ao meio. Assim, o desenvolvimento mental do homem, não está relacionado apenas com as questões biológicas, mas sobretudo, com as interações que compartilham em certo grupo, social e cultural.

Diante disso, Rego (1995) aponta para situações, em que o aprendizado é determinado por interações entre indivíduos:

[...] por exemplo, um indivíduo criado numa tribo indígena, que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum tipo de contato com um ambiente letrado, não se alfabetizará. O mesmo ocorre com a aquisição da fala. A criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador), embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem (Rego, 1995, p. 71).

Partindo desse ponto vista, entende-se que mesmo o homem possuindo ferramentas fisiológicas para executar determinadas funções, só haverá aprendizado se houver interação entre indivíduos, dessa forma podemos constatar que o aprendizado se inicia bem antes da vida escolar.

Segundo Rego (1995), Vigotski descobriu dois níveis de desenvolvimento “[...] que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial [...]” (Rego, 1995, p. 72). Um está relacionado com aquilo que a criança já aprendeu e domina sem a orientação de um adulto, como andar de bicicleta, cortar com a tesoura e resolver problema matemático. O outro relaciona-se com aquilo

que a criança pode fazer sob a orientação de uma pessoa mais experiente, como por exemplo, quando a criança sozinha não consegue montar na primeira tentativa um quebra-cabeça que tenha muitas peças, no entanto, quando uma pessoa com mais experiência mostra como realizar essa tarefa, a criança poderá realizar com maior segurança.

Rego (1995) destaca:

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal” (Rego, 1995, p. 73, grifos do original).

Diante das ideias de Vigotski, por meio de Rego (1995), compreendemos que a zona de desenvolvimento proximal é definida pelo que já foi alcançado pela criança, como também, pelo que pode ser alcançado com a interferência significativa de uma pessoa experiente para obter resultado de uma ação individual.

Segundo Oliveira (1997) aquela tarefa que a criança faz com a ajuda de uma pessoa experiente, fará sozinha no futuro. “Interferindo, constantemente na zona de desenvolvimento proximal da criança, os adultos e as crianças mais experientes, contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura” (Oliveira, 1997, p. 60). Uma criança é diferente de outra, então seu desenvolvimento também é diferente sendo que não dá para interferir da mesma forma, é necessário respeitar o tempo de cada uma, de acordo com suas necessidades.

Para Vigotski (2010), os níveis de atividade realizados com a mediação de um adulto e os níveis de atividades realizadas de forma independente definem a área de desenvolvimento potencial da criança. Então, “O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial” (Vigotski, 2010, p. 112). Assim, podemos julgar que não apenas os processos de desenvolvimento atuais, mais os processos que estão amadurecendo e desenvolvendo-se fazem parte da zona desenvolvimento potencial da criança. A área de desenvolvimento potencial está em constante transformação, e o auxílio de um adulto poderá contribuir com desenvolvimento mental que ainda está imaturo.

Nas ideias de Vigotski (2010) a

[...] aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (Vigotski, 2010, p. 115).

Ou seja, o autor dá ênfase à importância da aprendizagem, que organizada corretamente, leva ao desenvolvimento mental da criança, esse desenvolvimento é que conduzirá a aprendizagem. No entanto, quando não há situações favoráveis à aprendizagem, fica impossível o desenvolvimento acontecer. O desenvolvimento é mais lento do que a aprendizagem, apesar de estarem ligados, não ocorre simultaneamente.

É preciso que a escola conheça bem, o nível de desenvolvimento dos seus alunos, assim, “[...] a escola dirige o ensino não para as etapas intelectuais já alcançada, mas sim, para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados, pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas” (Oliveira, 1997, p. 62). Nesse sentido, a escola como instituição formadora tem o papel social de desenvolver nos alunos suas percepções de mundo, ultrapassando sua função de orientadora de conceitos e regras para dar preferência à transformação do ser social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise e compreensão de estudos realizados em um contexto histórico-cultural, que evidenciam que o brincar está presente ao longo da história da humanidade, foi possível reconhecer como esta ação lúdica influencia o desenvolvimento das emoções e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Evidenciamos, portanto, que o brincar na educação infantil estimula o comportamento das crianças, proporcionando o desenvolvimento das emoções, as quais, por causa de situações conflituosas ocorridas nas relações sociais com os pares, desencadeia-se uma mistura de emoções e sentimentos.

Os primeiros dias de aula são sempre mais difíceis, pois as crianças não têm controle sobre suas emoções, tudo é novo para elas e fica ao professor a responsabilidade de identificar se as crianças já sabem reconhecer as emoções nelas mesmas e nas outras pessoas. O professor da educação infantil é o profissional perfeito para auxiliar as crianças no desenvolvimento de suas emoções, Através de mediações, deve promover momentos

lúdicos e prazerosos, organizando situações através das quais as crianças desfrutem do brincar como elemento mediador.

Compreendemos que o desenvolvimento das emoções nas crianças, ocorrem em todos os momentos da rotina escolar, mas é através das brincadeiras orientadas e/ou livres que essa formação se intensifica, levando em conta a interação com os professores e as outras crianças. Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento das emoções influencia no progresso das crianças. O brincar, neste sentido, funciona como mediador na solução de conflitos, sendo fundamental, também, para o desenvolvimento psíquico das crianças, pois os conflitos proporcionam aos professores a percepção das emoções, e a resolução desses conflitos promove um ambiente harmonioso e afetivo.

Assim, com esta pesquisa, esperamos contribuir de alguma forma para questões relacionadas ao desenvolvimento emocional em crianças da educação infantil, tendo o brincar como elemento mediador, possibilitando que outras pessoas despertem para a importância de se aprofundarem nessa temática. Desse modo, entendemos que este estudo pode colaborar não somente com a comunidade acadêmica, mas com a formação de outros docentes que desenvolvem sua prática nas escolas públicas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marcia Cintra. **A importância do brincar na educação infantil**. 2018. 55 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Umuarama, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21169>. Acesso em: 23 set. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. p. 119-142.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/>. Acesso em: 15 10. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução de Paulo Bezerra.

**Capítulo 5**  
**MUSICALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: HUMANA, SENSÍVEL  
E CULTURAL**

**Alana Kelly Rodrigues Lima**  
**Gardênia Maria de Oliveira Barbosa**  
**Paula Pereira Scherre**

## **MUSICALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: HUMANA, SENSÍVEL E CULTURAL**

### ***Alana Kelly Rodrigues Lima***

*Professora efetiva da Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, modalidade Educação Infantil. Mestra em Educação e Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará.*

*E-mail: [alanarodriguesprof@gmail.com](mailto:alanarodriguesprof@gmail.com)*

### ***Gardênia Maria de Oliveira Barbosa***

*Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte-CE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: [gardenia.oliveira@uece.br](mailto:gardenia.oliveira@uece.br)*

### ***Paula Pereira Scherre***

*Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte-CE. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. [paula.scherre@uece.br](mailto:paula.scherre@uece.br)*

### **RESUMO**

Este capítulo trata de um excerto retirado de uma monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos e teve como objetivo compreender a musicalização, enquanto recurso artístico e pedagógico, como parte do processo formativo docente. Na discussão, foram apresentados elementos importantes sobre a formação docente, a partir de aspectos legais e teóricos, levando em consideração importantes referências como Freire (1987), Nóvoa (1992) e Gatti (2014), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Recorremos a eles, a fim de pensar sobre a função do educador no processo de aprendizagem e como a formação inicial e continuada impactam o exercício docente, reconhecendo que aconteceram muitas transformações ao longo dos anos, na mesma medida em que se reflete sobre como a música está inserida nesse contexto formativo diante da sua importância para o trabalho e para a vida. Conclui-se que, apesar das precariedades da formação de professores com relação à música, este deve ser um conteúdo permanente, para que seja possível, aos educadores, realizar um trabalho coerente e consciente,



compreendendo a música como elemento fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento abstrato.

**Palavras-chave:** Formação docente. Formação inicial. Musicalização.

## MUSICAL EDUCATION AND TEACHER TRAINING: HUMANE, SENSITIVE AND CULTURAL

### ABSTRACT

This chapter approaches an excerpt from an undergraduate thesis presented to the Pedagogy Course at Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos and it seeks understand musical education as an artistic and pedagogical resource as part of the teacher training process. The discussion presented important elements about teacher training, from legal and theoretical aspects, considering important references such as Freire (1987), Nóvoa (1992), and Gatti (2014), as well as the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Undergraduate Course, the Law of Guidelines and Bases 9394/96, and the National Common Curricular Base (2018). We referred to these in order to reflect on the educator's role in the learning process and how initial and continuous training impact the teaching practice, given the fact that many transformations have occurred over the years. At the same time, we reflect on how music is integrated into this formative context regarding its importance for work and life. It is concluded that, despite the shortcomings in teacher education concerning music, this should be a permanent content, so that educators can carry out a coherent and conscious work, understanding music as a fundamental element for the development of sensitivity, creativity, and abstract thinking.

**Keywords:** Keywords: Teaching degree. Initial degree. Musucalization.

### INTRODUÇÃO

Este capítulo foi extraído da monografia, apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>6</sup> de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE), situada em Limoeiro do Norte. A partir deste trabalho, surgiu o objeto de estudo de uma dissertação<sup>7</sup> que teve como objetivo geral compreender as implicações das experiências em musicalização no repertório pedagógico-cultural de graduandos de Pedagogia em sua formação.

Durante a escrita da monografia, que objetivou investigar e descrever como a musicalização, enquanto recurso pedagógico, contribui para o desenvolvimento

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=99733>. Acesso em: 18 jun. 2024.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113581>. Acesso em: 18 jun. 2024.

psicomotor de crianças na Educação Infantil, percebemos que o processo formativo docente é um objeto que precisa ser estudado e compreendido, pois, como seria possível um educador falar sobre essa manifestação artística, a música, sem ao menos vivê-la e entendê-la como componente importante de sua formação?

Desse modo, inseridas no contexto da formação de pedagogos(as), nos aproximamos e nos posicionamos de maneira favorável a discussões e reflexões que versam sobre os saberes artísticos, bem como a ampliação do repertório artístico-cultural de professores(as). Defendemos as artes como conhecimentos mobilizadores e potencializadores da formação humana integral, capazes de viabilizar o despertar da dimensão mais sensível do ser humano, suscitando transformações em todos os envolvidos.

Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo compreender a musicalização, enquanto recurso artístico e pedagógico, como parte do processo formativo docente. A formação, aqui, é compreendida a partir de uma perspectiva do sujeito como artista de si, que se transforma conforme suas singularidades e necessidades e que assume o papel de protagonista, tendo em vista que pode favorecer outras formas de o professor olhar para si mesmo e para sua prática pedagógica (Dalla Zen, 2017). Assim, a formação docente não é concebida de maneira simplesmente prescritiva e instrumentalizada, mas de forma pessoal e significativa, sobre a qual é possível interferir e refletir sobre os efeitos das experiências vivenciadas na constituição do educador.

A seguir, destacaremos elementos importantes sobre a formação docente, a partir de aspectos legais e teóricos que dão mote e embasam essa discussão que consideramos tão pertinente, levando em consideração importantes referências como Freire (1987), Nóvoa (1992) e Gatti (2014), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Após a discussão, concluiremos que é preciso de mais espaço para a sensibilidade humana, por meio da Arte, desenvolvendo outro modelo de educação no qual estamos inseridos, inclusive de formação de professores.

## UM PROCESSO CHAMADO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando pensamos em educação, nos remetemos muito rapidamente a todos os ambientes formais que, teoricamente, devem ofertá-la às pessoas, como as escolas e universidades. Estes, por sua vez, contam com a presença de sujeitos que mediatizam o contato com o conhecimento, possibilitando e facilitando a aprendizagem: o professor. Porém, é errôneo o pensamento de que o docente somente ensina e transmite os conteúdos, a isto Freire (1987, p. 38) chama de educação bancária, na qual

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Na verdade, de acordo com Freire (1987), ambos – professor e aluno – são sujeitos do processo de aprendizagem, constituindo-se, então, “educador-educando e educando-educador”. Isso reafirma a posição do docente como professor problematizador que, permitindo a participação ativa de seus estudantes, torna-os investigadores críticos de todo o conteúdo. Contudo, para que se formem professores dialógicos e, conseqüentemente, críticos, é necessária uma formação humanizadora, portanto, libertadora.

Nessa perspectiva de educação, o professor é um mediador do processo de aprendizagem. O conceito de mediação é desenvolvido por Vygotsky e ocupa lugar central em sua teoria de desenvolvimento humano e é ele que caracteriza a relação do ser humano com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas (Fonseca, 2008, p. 382). Em sua teoria, Vygotsky identifica dois tipos de desenvolvimento: o nível real e o potencial; enquanto o primeiro refere-se àquilo que a criança já pode fazer sozinha, o segundo é referente ao que ela pode fazer com auxílio de outro. Portanto, segundo Rego (1995 *apud* Oliveira; Alves, 2005, p. 230), “a função do aprendiz seria, justamente, criar essa Zona

de Desenvolvimento Proximal”, tornando possível, inclusive, que a criança se desenvolva e torne-se criativa e autônoma.

Portanto, é necessário refletirmos, constantemente, sobre de que maneira acontece a formação inicial dos profissionais da educação, especialmente em tempos de extrema desvalorização da carreira docente, de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>8</sup> e de Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação)<sup>9</sup>. Este último, norteado pela BNCC, orienta a formação de professores em licenciaturas e cursos de Pedagogia. Nele, há propostas de plano de carreira, estágio probatório dos concursos públicos, formação continuada, entre outras temáticas relativas à docência. Além disso, sugere que essa formação seja baseada em competências e habilidades apresentadas na própria BNCC.

O referido documento apresenta direcionamentos curriculares para todos os níveis da Educação Básica, entre eles, a Educação Infantil. No texto que se refere a esta etapa, a criança é entendida como “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2018, p. 38) e, por esta razão, exige dos profissionais da Educação Infantil, ao planejar e realizar as atividades pedagógicas, intencionalidade educativa.

Então, em consonância também com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), afirmando que os eixos estruturantes da aquisição de conhecimento das crianças são a interação e a brincadeira, a BNCC nos apresenta os campos de experiências, que são: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada um destes fundamenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos posteriormente, de acordo com a faixa etária, e que perpassam a comunicação e relação com os pares e adultos, formas de movimentar-se e colocar-se diante do mundo, reconhecimento de sons, dentre outros, os quais nos remetem ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras tanto funcionais, quanto

---

<sup>8</sup> A BNCC é um documento nacional que tem o objetivo de orientar a construção dos currículos escolares com base em competências e habilidades divididas de acordo com os anos de escolarização.

<sup>9</sup> Este documento foi revogado pela Resolução CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024. O TCC foi defendido em 2021, de acordo com as normativas nacionais vigentes à época e, por esta razão, optamos por manter o texto.

relacionais, que serão apresentadas e discutidas posteriormente. Conforme Barros (2019, p. 28),

A musicalização perpassa por todos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança preconizados na BNCC (2018), pois através dela é possível conviver com o outro, brincar com os objetos sonoros, participar ativamente do processo de exploração, criação e reprodução dos sons, assim proporciona que a criança se expresse e conheça o patrimônio cultural de outras culturas.

É importante, também, salientar que, no Brasil, a preocupação de formar professores bem qualificados foi tardia, somente depois de 1800 é que o Estado buscou formar, de fato, mestres, com o aparecimento das Escolas Normais. Com o tempo, muitas modificações aconteceram e essa temática foi ganhando relevância nos debates sobre organização do sistema educacional brasileiro. No entanto, até 1971 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o assunto não havia sido colocado, efetivamente, em pautas governamentais, ou seja, a formação de docentes não era, ainda, amparada por lei (LIMA *et al.*, 2018).

Depois da abertura de uma seção para mulheres na Escola Normal de São Paulo, após 30 anos de sua criação, o público feminino tornou-se predominante nos cursos de formação docente. Ainda hoje, é muito comum que os cursos de licenciatura, especialmente Pedagogia, sejam atribuídos às mulheres.

Essa feminização deveu-se em parte à lenta entrada da mulher na esfera pública, e porque a profissão era uma das poucas que permitiam conciliar com as obrigações domésticas. Além disso, constituía uma atividade socialmente aceita, por se pensar que estava ligada à experiência maternal das mulheres [...] e, por fim, mas não por último, tratava-se de um ofício cuja baixa remuneração era aceita mais resignadamente por elas (Aranha, 2006, p. 228).

Não obstante, de acordo com o Estudo exploratório sobre o professor brasileiro<sup>10</sup> (Brasil, 2009, p. 21), “o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional”, enquanto na creche 97,9 dos profissionais são mulheres, na educação profissional, esse número diminuiu para 46,7. Em 2017, “na educação infantil e nos anos iniciais, a participação das mulheres está, em média, em torno de 90%; nos anos

---

<sup>10</sup> Esse estudo foi realizado com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007.

finais e ensino médio, esse percentual cai para valores aproximados de 69% e 60%” (Carvalho, 2018, p. 18).

Tendo em vista a necessidade de tratar sobre isso, Nóvoa (1992, p. 13) afirma que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Entretanto, segundo Gatti (2014, p. 36), “há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado”. Para isso, ainda de acordo com a mesma autora, muito além de normas, é necessário empreender transformações no cotidiano da vida universitária. Dar lugar à criatividade e à amorosidade para lidar com as relações e circunstâncias, é essencial.

Ademais, além da formação inicial, é igualmente importante falar sobre a formação continuada que, em resumo, ocorre com o contínuo estudo e aperfeiçoamento dos professores em exercício profissional. De acordo com a LDB, pela lei 12.796, implementada em 2013, essa modalidade de formação deve ser garantida no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica ou superior, assim como em cursos superiores de graduação ou tecnológicos e de pós-graduação (Lima *et al.*, 2019).

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 2013).

A formação continuada permite aprimorar o trabalho docente a partir da construção e/ou atualização de conhecimentos, contribuindo para a efetivação da aprendizagem significativa. No entanto, esses programas formativos só mostram eficácia quando, além de fatores meramente cognitivos com o intuito de acumular informações, levam em consideração os aspectos sócio psicológicos e culturais das pessoas, ou seja, quando há integração entre a vida e o trabalho do sujeito (Gatti, 2003).

O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover (Gatti, 2003, p. 197).

Mas, quando se fala do ensino de música, levando em conta a sua magnitude, que tipo de formação deve ser ofertada ao profissional? Sob denominação de educação artística, a música deve ser componente curricular da Educação Básica no Brasil e, para isso, antes mesmo do Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (1998), foi criado o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN/ARTE) (1997) – no qual encontramos os conteúdos para todas as especificidades da mesma no âmbito escolar – artes visuais, dança, música e teatro.

Porém, vale salientar que todas as orientações desses parâmetros estão direcionadas ao Ensino Fundamental, logo, apenas com o RCNEI (1998), a Educação Infantil foi inserida nesse contexto da musicalização, embora nada disso fosse, ainda, garantido por lei. Todavia, especialmente depois da promulgação da lei 11.769, de 2008, há questionamentos imprescindíveis a se fazer como, por exemplo, que tipo de formação inicial deve ter o docente que atuará nessa primeira etapa de escolarização? Conforme a LDB (1996),

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas na Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, resolveu-se que o supracitado curso será destinado à formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e outras áreas referentes a educação como administração e planejamento educacional, educação de jovens e adultos, educação especial, entre outros. Sendo assim, a formação desse profissional torna-se polivalente, causando divergências quanto ao perfil do mesmo (Duarte, 2010).

Essa discussão aborda, inclusive, assuntos muito pertinentes no que concerne à prática e a formação do docente da Educação Infantil como, por exemplo, os desafios de

ser professor, com formação em Pedagogia, dessa etapa de escolarização, conhecer as necessidades educacionais dos seus alunos, perceber, com sensibilidade, a indispensabilidade da música nesse contexto e, ao mesmo tempo, não possuir conhecimentos ou experiências que garantam a realização dessas atividades musicais.

Cada nível de escolarização<sup>11</sup> possui diferentes funções e finalidades sociais, portanto, educativas. Assim, desenvolvem, dentro da área de atuação, trabalhos político-pedagógicos, fundamentados em princípios éticos, conhecimentos e habilidades a serem adquiridas. A Educação Infantil, por sua vez, consiste na primeira etapa da Educação Básica “e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, Lei n.9394/96, Art. 29).

[...] deve ser oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional e cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade (Duarte, 2010, p. 56).

Desse modo, ressaltando a função da educação de desenvolver todas as potencialidades possíveis de cada educando, é importante enfatizar, mais uma vez, a indispensabilidade de atividades artísticas relacionadas à música, dado todos os benefícios já citados anteriormente. Na verdade, durante todas as etapas da Educação Básica, deve-se procurar fomentar e aguçar o interesse dos educandos para o belo, isto é, para manifestações artísticas.

Sendo assim, é preciso lembrar, também, que “a forma como a música deve ser trabalhada na Educação Infantil poderá ser determinante em como a criança verá a música quando adulta” (Duarte, 2010, p. 57). Daí a importância da presença de professores formados especificamente na área ou que possuam formação continuada e que sejam sensíveis a estas questões, para que a aprendizagem dos conhecimentos musicais seja realizada de modo tão significativo que apresente repercussões positivas por toda a vida do sujeito. De acordo com Ilari e Broocks (2013, p. 91),

Os primeiros contatos com a música são de importância fundamental para o desenvolvimento de competências essenciais à sua apreciação e à participação ativa nas várias formas de fazer e criar música. A exposição

---

<sup>11</sup> Níveis de escolarização: Pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino Superior.



a um ambiente rico e diversificado permite a construção progressiva de vocabulário musical próprio sobre o qual se baseiam posteriores desenvolvimentos, quer se trate de um futuro músico –de qualquer credo musical – quer de alguém que simplesmente queira desfrutar do prazer de ouvir música.

Entretanto, a maioria dos professores da Educação Infantil “sentem-se despreparados para incluir atividades musicais em seu cotidiano, e tal insegurança está fundada em diversos fatores, entre eles a carência na formação musical desses profissionais” (Duarte, 2010, p. 64). Para isso, acreditamos na necessidade de muitas transformações nos currículos dos cursos de Pedagogia, bem como a criação de cursos de formação continuada específicos na área da Educação Musical. Isto posto,

Uma vez que o educador musical encontra-se praticamente ausente do contexto da sala de aula na Educação Infantil, os trabalhos integrados ou parceiros tornam-se viáveis, ainda que, para a maior parte dos professores, a tarefa de ensinar Música na escola caiba a ambos. Mesmo a música encontrando-se inserida como disciplina nos RCN-EI, o número de educadores musicais graduados é insuficiente para atender à demanda das escolas de Educação Básica nas diversas regiões brasileiras (Duarte, 2010, p. 65).

Assim, mesmo com formação continuada sobre educação musical, é conveniente e sensato que o professor, reconhecendo suas limitações, busque parcerias com profissionais da área que podem indicar atividades cujos conteúdos dizem respeito a um conhecimento mais específico, contribuindo, inclusive, para a formação docente que está sempre à procura de novas informações mediante as necessidades educacionais encontradas durante o caminho traçado na aquisição de conhecimentos.

A falta de formação específica em música dificulta as ações pedagógicas do professor, fazendo com que muitos continuem a tratá-la apenas como uma atividade do dia a dia, sem maiores conotações ou expectativas. Para que essa visão simplista e destituída de intencionalidades seja exaurida é preciso que haja um esforço pessoal de cada profissional para captar informações e transformá-las em recursos que representem mudanças em suas práticas (Gohn; Stavracas, 2010, p. 88).

Por fim, acreditamos que ao se tratar de educação escolarizada, devemos ter em mente a necessidade de profissionais bem qualificados que se constroem a partir de uma boa formação acadêmica e profissional, que, por sua vez, carecem de mais políticas públicas que visem às emergências daqueles que representam elementos estruturantes e são figuras essenciais no processo de aprendizagem: os professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, por meio de toda a discussão empreendida até aqui, concluímos que deve haver um espaço reservado para a Educação Artística nas escolas do ensino básico, assim como nos cursos de licenciatura, embora a nível de componentes curriculares optativos, inicialmente, tendo em vista a necessidade de o professor realizar uma prática consciente e coerente. Mas, para que isso ocorra, de fato, é preciso reconhecer, socialmente, o valor da música como conteúdo curricular.

Pacheco (2012, p. 12) escreve que “sem a vivência da beleza, somos impedidos de experienciar o amor e a liberdade, que, juntos, nos conduzem pelos caminhos da sabedoria”. Tampouco sem ela seria possível constituir-nos seres humanos sensíveis ao outro, ao mundo, à natureza e a nós mesmos. Hodiernamente, temos a impressão de vivermos como se nada mais houvesse, como se apenas o hoje fosse possível e essa realidade que nos faz pensar apenas no agora como fatal, ratifica que nada mais importa, dificultando novas perspectivas e criação de novos projetos que envolvam o futuro e esperança, pois tudo que temos são momentos e a sensação de felicidade.

Por vezes, devido às demandas e responsabilidades da vida adulta, acabamos por desconsiderar aspectos que são próprios da humanidade, como a criatividade e a sensibilidade e, por isso, pode ser desafiador pensar numa educação que coloca isso em evidência, que nos tira do automático. E assim, diante de tudo isso, o que nos resta é sentir. Abrir espaço, no nosso cotidiano, para sentir, refletir e nos tornarmos protagonistas do processo de construção e/ou ampliação do nosso repertório artístico.

Levando tudo isso em consideração, de que maneira é possível esperar as pessoas e modificar a situação? Segundo Amorim e Castanho (2007, p. 162), é necessário recordar o “poder criativo, inventor de si, para que se veja menos como um a mais do que como único. Ir na contramão do ideal econômico que infertiliza a mente humana e suas criações”. A educação, portanto, não deve estar aquém desse embelezamento humano e social que se faz cada dia mais imprescindível, tendo em vista o modelo educacional que adotamos sem nem mesmo pensar se o mesmo é, de fato, eficaz. O sistema educacional conhecido por nós, hoje, está em vigência desde o século XIX, portanto, o que nos faz pensar que esse é o único e/ou mais adequado? Além disso, são consequências do mesmo: (1) alunos que não aprendem e não são sujeitos ativos nesse processo de aprendizagem,

único para cada um, bem como (2) professores doentes e solitários que reproduzem a prática pedagógica a qual também foram submetidos.

As falhas acima citadas estão visíveis a qualquer um que se proponha olhar para o sistema educacional vigente sob uma perspectiva mais sensível e crítica. Sendo assim, isso não representa razões suficientes para iniciar um movimento transformativo que pensasse um ambiente educativo e formativo capaz de ajudar na construção da aprendizagem de cada sujeito? A quem caberia, dentro das atuais circunstâncias, idealizar este ambiente? Nós, educadores ou futuros educadores, esperançosos nas nossas crianças e em nós mesmos. Não é intenção deste trabalho oferecer ao docente a responsabilidade de construir este espaço de aprendizagem sozinho, mas unir forças e, talvez, de alguma maneira, contribuir para que seja construído aos poucos, no trabalho diário dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, V. M. de; CASTANHO, M. E. DA DIMENSÃO ESTÉTICA DA AULA OU DO LUGAR DA BELEZA NA EDUCAÇÃO. **Reflexão e Ação**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Santa Catarina, v. 15, n. 1, p. 158-173, jun. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/17>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARROS, C. B. de. **MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: experiências sonoras significativas para a formação integral da criança. 2019. 55f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2019. 55f.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: CC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril De 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: CC, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 27 fev. 2022.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, Df: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

DALLA ZEN, L. H. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 2017. 203f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158270/001019634.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 set. 2022.

DUARTE, R. **A CONSTRUÇÃO DA MUSICALIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo em roraima**. 2010. 212 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em:

<file:///C:/Users/Alana/Downloads/a%20construo%20da%20musicalidade%20do%20professor%20de%20educacao%20infantil.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista Usp, São Paulo, n. 100, p. 33-46, fev. 2014.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 119, p.191-204, 2003. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/524/526>. Acesso em: 20 out. 2020.

GOHN, M. da G.; STAVRACAS, I. O Papel da Música na Educação Infantil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-103, jun./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518580013>. Acesso em: 20 out. 2020.

LARI, B.; BROOCKS, A. (org.). **Música e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LIMA, A. K. R. *et al.* A RELEVÂNCIA DO PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018, Recife. **Anais [...]** Recife: Realize, 2018. v. 1, p. 1 - 12. Disponível em:

[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA2\\_ID3484\\_05062018210646.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID3484_05062018210646.pdf). Acesso em: 16 dez. 2019.

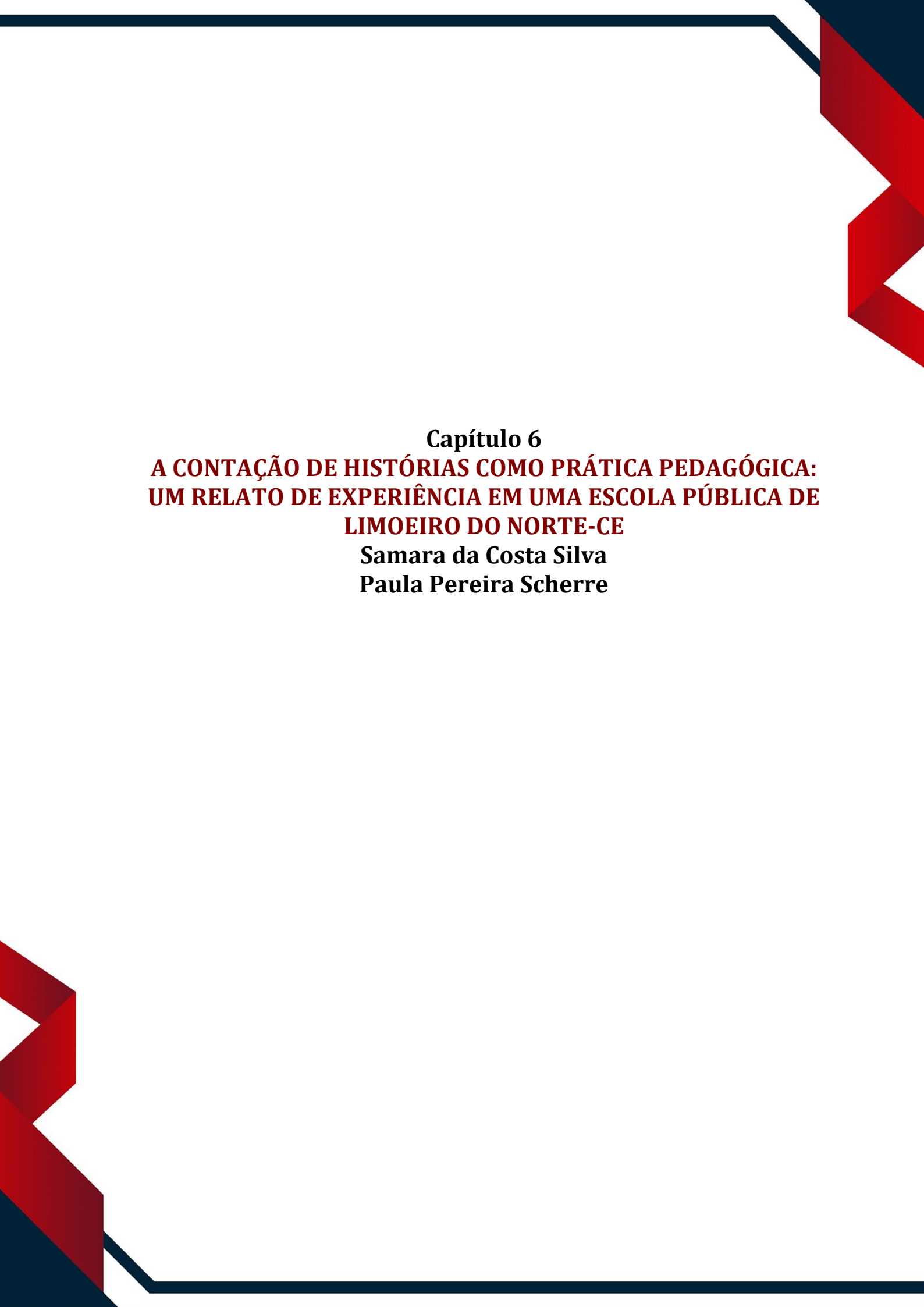
NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, C. B. E. de; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia** (ribeirão Preto), [s.l.], v. 15, n. 31, p.227-238,

ago. 2005. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/240974138\\_Ensino\\_fundamental\\_papel\\_do\\_professor\\_motivacao\\_e\\_estimulacao\\_no\\_contexto\\_escolar](https://www.researchgate.net/publication/240974138_Ensino_fundamental_papel_do_professor_motivacao_e_estimulacao_no_contexto_escolar). Acesso em: 16 dez. 2019.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2012.



**Capítulo 6**  
**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
LIMOEIRO DO NORTE-CE**  
**Samara da Costa Silva**  
**Paula Pereira Scherre**

# **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE LIMOEIRO DO NORTE-CE**

***Samara da Costa Silva***

*Professora de Educação Infantil na escola Reinações. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) na Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [samara.costa.silva.scs7@gmail.com](mailto:samara.costa.silva.scs7@gmail.com).*

***Paula Pereira Scherre***

*Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte/CE. E-mail: [paula.scherre@uece.br](mailto:paula.scherre@uece.br).*

## **RESUMO**

Ouvir e se encantar com boas histórias faz parte da infância de muitas crianças. Por acreditar que a Contação de História tem um papel importante no processo de aprendizagem é que surgiu o interesse em pesquisar este tema. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um breve recorte da investigação realizada, relatando as experiências vivenciadas como professora contadora de histórias na realização de intervenções pedagógicas empregadas na Contação de Histórias como ferramenta lúdica em uma turma de Educação Infantil numa escola pública de Limoeiro do Norte-CE. Assim, esta pesquisa se qualifica como bibliográfica, documental, qualitativa e de campo, tendo como participantes a turma do Pré-II B. Foram selecionados 3 contos, sendo eles: “Chapeuzinho Vermelho”, “Os 3 Porquinhos” e “O Lobo e os 7 Cabritinhos” e uma variedade de recursos utilizados no ato da Contação para potencializar essa experiência. Após a análise dos resultados obtidos, compreendeu-se que a utilização dos Contos na Contação de Histórias na Educação Infantil, agregada ao gênero literário infantil Contos de Fadas, é uma ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento da criança nos âmbitos social e afetivo. Dessa maneira, é possível estimular a autonomia, o imaginário infantil, o pensar, o recriar, o recontar, despertando o gosto pela leitura e auxiliando no enriquecimento do vocabulário, trabalhando, ainda, com questões essenciais para a convivência em sociedade, por exemplo, a noção de moral e de valores. **Palavras-chave:** Contação de Histórias. Recursos Pedagógicos. Intervenção Pedagógica.

## STORYTELLING AS A PEDAGOGICAL PRACTICE: AN EXPERIENCE REPORT IN A PUBLIC SCHOOL IN LIMOEIRO DO NORTE – CE

### ABSTRACT

Listening to and being amazed by good stories is a part of childhood for many children. Believing that storytelling plays an important role in the learning process led to an interest in researching this topic. In this regard, the present work aims to present a brief overview of the analysis carried out, recounting the experiences lived as a storytelling teacher while conducting pedagogical interventions using storytelling as a playful tool in a preschool class at a public school in Limoeiro do Norte, CE. Thus, this research qualifies as bibliographic, documentary, qualitative, and field research, with the participants being the Pre-II B class. Three stories were selected: "Little Red Riding Hood," "The Three Little Pigs," and "The Wolf and the Seven Little Goats," along with a variety of resources used in the act of storytelling to enhance this experience. After analyzing the results obtained, it was understood that using fairy tales in storytelling in early childhood education, combined with the children's literary genre of fairy tales, is a fundamental pedagogical tool for children's social and emotional development. In this way, it is possible to stimulate autonomy, imagination, thinking, creativity, retelling, awakening a desire for reading, and aiding in vocabulary enrichment, while also addressing essential issues for social coexistence, such as the notion of morality and values.

**Keywords:** Storytelling. Pedagogical resources. Pedagogic intervention.

### INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil, como seu próprio nome evidencia, é uma literatura específica dedicada a encantar e exalar beleza e criatividade para seu público, oferecendo meios para que o indivíduo tenha a oportunidade de criar, recriar e despertar sua imaginação para além do universo em que ele se encontra. A Contação de História, especificamente os Contos de Fadas, que por sua vez, encontra-se como categoria pertencente a esse mundo literário, proporciona uma elevação do estado físico e psicológico, pois é capaz de nos transportar para uma dimensão mágica, onde o irreal se torna real (Abramovich, 1997).

Os Contos de Fadas são sinônimos de encantamento. Para além de sua beleza, esse tipo de literatura apresenta a seu público valores, significados e reflexões que o torna autor do seu processo construtivo de vivências e de aprendizagens (Falconi; Farago, 2015).

A Contação de Histórias, por sua vez, é uma arte que pode ser explorada nos anos iniciais da Educação Infantil como ferramenta pedagógica, pois auxilia no desenvolvimento da criança, da sua autonomia, despertando o gosto pela leitura e a criatividade no recontar da história (Souza; Bernardino, 2011; Abramovich, 1997).



Nesse viés, essa pesquisa mostrou-se relevante devido à amplitude de seu tema, buscando contribuir e sensibilizar educadores sobre a importância de ler e contar histórias, apresentando um novo olhar para o gênero Contos de Fadas e a Contação de Histórias como processo pedagógico potencializador no desenvolvimento das crianças.

O objetivo deste trabalho, portanto, é apresentar um breve relato de experiência sobre as vivências da professora Samara Costa, contadora de histórias ao experimentar a Contação como ferramenta lúdica em uma turma de Educação Infantil numa escola pública de Limoeiro do Norte-CE. Assim, buscou-se responder o seguinte problema de pesquisa: Qual a relevância de se trabalhar os Contos de Fada na Contação de Histórias para a Educação Infantil? Para responder esse questionamento, como objetivo geral experimentamos a Contação de Histórias, com o gênero Conto de Fadas, como ferramenta pedagógica para a Educação Infantil, por meio da investigação de suas contribuições e intervenção em sala de aula, utilizando os recursos pedagógicos, inclusive tecnológicos.

Para tanto, recorreremos metodologicamente à pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática, baseada em autores como: Abramovich (1997), Coelho (2003), Faria; Flaviano; Guimarães e Faleiro (2017), Souza e Bernardino (2011), entre outros. Quanto à abordagem, essa pesquisa caracteriza-se como sendo de campo, qualitativa e descritiva (Lakatos; Marconi, 2003).

Este capítulo é organizado em 6 partes. Primeiramente, apresentamos uma breve síntese introdutória sobre a temática da pesquisa e alguns de seus elementos essenciais. No tópico seguinte, está a fundamentação teórica, dividida em dois subtópicos, a saber: no primeiro, abordamos a Literatura Infantil, os Contos de Fadas e a Contação de Histórias, e, no segundo subtópico, explicamos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como possibilidade de recurso pedagógico para a Contação de Histórias. A terceira parte é destinada à metodologia desenvolvida, na qual explicitamos as características da pesquisa, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos utilizados no desenvolvimento do trabalho. Como parte prática da pesquisa, trazemos, o tópico dos Análise e Discussão dos resultados, onde se descreveu e se analisou o conteúdo gerado pelas entrevistas, assim como o relato e a análise das intervenções em sala de aula. Por fim, no tópico subsequente, delineamos as Considerações Finais sobre a pesquisa e, posteriormente, as Referências das obras consultadas.

## LITERATURA INFANTIL, CONTOS DE FADAS E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Ao pensar em Literatura Infantil, surge o questionamento sobre a importância de ler histórias para uma criança. Sem dúvida, a Literatura destinada aos pequenos abre um leque de possibilidades para a criança que, desde a mais tenra idade, deve estar em constante interação com o ato de ouvir.

É de extrema relevância que a criança seja inserida como espectadora em pequenos momentos de leituras por seus pais no dia a dia, a citar como exemplo, separar um tempo e um local para ler histórias com ela, folhear livros, conversar, tentar ler embalagens, placas de trânsito, entre outros, a fim de incluí-la no mundo da leitura, antes mesmo de estar inserida no ambiente escolar. Isto para que, ao entrar nessa nova fase, a criança já tenha despertado, mesmo que minimamente, o interesse e o gosto pela leitura, que, segundo Arruda, Lopes e Schornobay (2014), acarretará no desenvolvimento da imaginação e na capacidade de compreender e interpretar seus sentimentos, construindo aprendizados essenciais e significativos para sua formação humana, como, por exemplo, o despertar para a noção de moral e valores humanos construídos por meio da história (Gregorin Filho, 2009).

Neste viés, Abramovich (1997) enfatiza que a Literatura Infantil é uma ferramenta de elevada eminência que contribui para a formação do indivíduo e de sua intelectualidade por oferecer um oceano de oportunidades no universo do imaginário infantil, onde a criança pode ser quem quiser – de super-herói a vilão –, traçando suas jornadas em meio a fábulas e contos, podendo, ainda, desenvolver um potencial crítico nos pequenos.

Percebe-se então que, contar histórias é intrínseco à humanidade. Essa prática faz parte da composição do ser humano e está presente desde os primórdios, com o surgimento dos primeiros homens que repassaram seus conhecimentos por meio de desenhos e, depois, por meio da oralidade e da escrita. Ao olharmos para o passado é possível analisar as influências e importância que essa prática possui para hoje, em especial, no desenvolvimento das crianças.

Coelho (2003) afirma que os Contos, a princípio, eram transmitidos de geração a geração pela tradição oral, dos avós para as mães, das mães para os filhos, e assim sucessivamente. Schneider e Torossian (2009) por sua vez, asseguram que a origem dos Contos de Fadas se dá na antiguidade céltica, em meados do século II a.C, apresentando

um conteúdo inapropriado para as crianças por conter em seu enredo um caráter sombrio e de interesse adulto. Somente após o reconhecimento da infância (Ariés, 1986), foi que se pensou em adaptar essas histórias para que pudessem ser apresentadas ao público infantil.

Silva, Barros e Nascimento (2012) acreditam que os Contos de Fadas são fundamentais para o desenvolvimento da criança, de como ela se enxerga e entende o mundo ao seu redor. As experiências que as histórias transmitem para o público infantil são essenciais para compreensão de valores sociais, indispensáveis para se conviver em sociedade, como exemplo, a noção de certo e errado, bem e mal.

Abramovich (1997) ainda aponta que ouvir, contar, recontar e interpretar histórias e contos por meio da Contação de Histórias desenvolve na criança a noção de moral e valores, desperta a imaginação, o pensar e construir aprendizados.

É possível perceber que a Contação de Histórias, unida aos Contos de Fadas, constitui-se de uma ferramenta pedagógica valiosa que deve ser bem explorada nos anos iniciais da Educação Infantil, pois por meio dessas experiências literárias mediadas pelo contador, a criança tem a oportunidade de interagir com a história, o que conseqüentemente despertará o gosto pela leitura e a criatividade no recontá-la. Percebe-se então, que o ato de contar histórias não é apenas uma tarefa de socialização entre público ouvinte e atuante, mas também pode ser uma atividade prazerosa e enriquecedora para quem conta e escuta e, conseqüentemente, diverte ambas as partes (Souza; Bernardino, 2011; Abramovich, 1997).

## **RECURSOS PEDAGÓGICOS, AS TICs E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

É inegável dizer que, com o passar do tempo, a tecnologia tem tomado um grande espaço no ambiente familiar e escolar. Constatado isso, se faz necessário pensar na possibilidade de aproveitar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como recurso pedagógico em favor da formação da criança, sempre em conjunto com outras possibilidades de atividades e intenções pedagógicas.

Camini e Santos (2011) nos convidam a pensar que as novas tecnologias propiciam uma dinamização na sala de aula, frente ao seu notável crescimento para fins pedagógicos, onde o professor pode substituir o uso do pincel e do quadro por apresentações mais

chamativas e atrativas que captem a atenção de seus alunos, como forma de atualização do modelo tradicional de ensino.

Diante dessa realidade, torna-se relevante que o professor esteja acompanhando o desenvolvimento e aplicações educacionais das TICs digitais, tomando conhecimento de como funcionam, estando disposto a incrementá-las em sua prática docente, a fim de propiciar, para seus alunos, momentos ricos de aprendizado e conexão com o conhecimento, familiarizando-os com as novas ferramentas (Andrada, 2017; Lopes *et. al*, 2011).

Na perspectiva da Contação de Histórias, vê-se a oportunidade de incrementá-la, utilizando-se das TICs como facilitador da interação entre o contador e seu ouvinte (Maciel, 2020). Para além desta questão, ao usufruir das ferramentas disponíveis na nova era digital como instrumento potencializador da socialização, o educador que se utiliza das TICs em sala de aula, como mediador do processo de aprendizagem de seus educandos, colabora para que a criança desenvolva sua capacidade crítico-reflexiva, a imaginação e o gosto pela leitura, mostrando que é possível se encantar com boas histórias e compreender seus significados para além do livro físico (Tamanho; Munizi, 2019).

Deste modo, autores como Camini e Santos (2011), Santos e Gerlin (2018) entre outros exploram as possibilidades de lidar com as TICs como ferramenta para a Contação de Histórias na sala de aula, a citar como exemplo: o *Power Point* que é um instrumento digital simplificado que possibilita que o professor insira sons, efeitos, imagens, textos nos *slides*, entre outros artifícios, para complementar e dinamizar a história que se deseja contar. Há ainda a possibilidade de se usar a plataforma do *Youtube*, pois torna possível a gravação e postagem de vídeos *online* gratuitamente.

Encontra-se, ainda, alternativas mais simples que podem ser disponibilizados pela escola, como a televisão, caixa de som, computadores, *tablets* e *notebooks*, até mesmo livros físicos de histórias, entre outras ferramentas que podem ser utilizadas pelo docente para impulsionar a Contação (Bertuol, 2015).

No campo dos jogos, é possível citar o *Kahoot!*, que é uma plataforma gamificada de jogos educativos que permite a interação entre professor e aluno, utilizando-se apenas de dispositivos conectados à *internet*. Por ser um editável, possibilita ao docente pensar, elaborar e estruturar perguntas conforme o conteúdo que se deseja trabalhar. Outra plataforma digital editável é o *Word Wall*. Esta ferramenta auxilia o professor na criação

de materiais didáticos interativos. Por possuir um modelo de gamificação, o docente tem a possibilidade de criar atividades simples e personalizadas na forma de jogos, *quiz*, questionários, entre outras.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa em questão se qualifica como bibliográfica, documental, qualitativa e de campo (Lakatos; Marconi, 2003). Como instrumento para geração de dados, realizei uma pesquisa de campo com observações participantes na turma do Pré II B de uma escola pública localizada na cidade de Limoeiro do Norte-CE.

Como sujeitos participantes desta pesquisa encontra-se a professora da turma a qual será chamada de Professora M. C. e alunos do Pré II B, que em sua totalidade somavam 28 crianças com idade de 6 anos. A escolha por essa turma se deu frente à realização de outras pesquisas acadêmicas que fiz durante a graduação em Pedagogia.

As observações na turma em questão ocorreram no período de 7 de fevereiro a 24 maio de 2023 para me ambientar com a dinâmica da sala de aula e me familiarizar com os estudantes, a fim de conhecer melhor meu campo de estudo.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 190) a observação é uma “[...] técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Para tomar nota das experiências vivenciadas na turma, recorri a um roteiro de observação e um caderno de campo, que serviu como guia no desenvolvimento dessa etapa da pesquisa.

Visando a riqueza, fluidez e flexibilidade no processo de geração de informações, organizamos entrevistas semiestruturadas com a docente do Pré II. A escolha por essa técnica se deu pela eficácia na obtenção de informações sobre qualquer assunto (Lakatos; Marconi, 2003). Assim, foi elaborado um roteiro com os questionamentos pertinentes à pesquisa, que serviu como guia para a realização das entrevistas semiestruturadas, sendo este aberto a novas perguntas, conforme as necessidades de cada conversa.

Como parte prática dessa pesquisa, realizar intervenções pedagógicas com a turma do Pré II B. Damiani *et al.* (2013) esclarecem que as intervenções estão diretamente ligadas ao objetivo de investigar e planejar uma atividade, a fim de implementar alguma interferência no processo de aprendizagem dos sujeitos participantes.

Para a realização das intervenções pedagógicas, selecionei 3 histórias infantis e defini os recursos que seriam utilizados no ato da Contação de Histórias. Assim os contos escolhidos foram: “Chapeuzinho Vermelho”, “Os 3 Porquinhos” e “O Lobo e os 7 Cabritinhos”. A escolha dessas histórias se deu pela familiaridade das crianças com elas, além de que essas narrativas carregam grandes aprendizados, cheios de significados, essenciais para a formação social da criança.

Para a Contação da história da “Chapeuzinho Vermelho”, utilizamos a Estante Digital do *site* Itaú Social, que disponibiliza livros em PDF, contendo animações para dinamizar a hora da história, buscando mostrar que existem outras formas de se encantar com boas histórias. Conteí, ainda, com o auxílio do *notebook* e caixa de som para a Contação. Já para a História dos “3 Porquinhos”, os palitoches e cenários foram confeccionados por mim em Etileno Acetato de Vinila (EVA) e caixa de som, disponibilizando alguns sons e efeitos no momento dessa partilha. Com essa história, busquei sensibilizar as crianças a pensarem sobre como a preguiça é prejudicial à nossa vida, que se empenhar e se dedicar nas tarefas que realizamos é um trabalho muito recompensador.

Para contar a história do “Lobo e os 7 Cabritinhos”, também confeccionei palitoches dos personagens, assim como cenário feito de EVA, para ornamentar e inspirar na hora da Contação. A história foi mostrada por meio de um vídeo no *Youtube* do canal “Os Amiguinhos – Contos e Historinhas”. Por meio dessa história, busquei incentivar as crianças a serem mais atentas às recomendações que os pais lhes dão e a estarem sempre alerta aos detalhes, e que não devem abrir a porta para estranhos.

Por acreditar e reconhecer que a criança é dotada de competência para avaliar a Contação, busquei dar voz à criança ao realizar uma escuta atenta das opiniões, percepções e expressões frente às histórias contadas (Corsaro, 2001, 2009, *apud* Cruz; Schramm, 2019). Como metodologia avaliativa nos momentos pós Contação, foi levado em consideração a participação individual e coletiva na resolução das atividades propostas, nas discussões e imitações dos personagens e na produção dos desenhos.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **Entrevista com a docente**

Durante a entrevista, a docente relatou suas experiências como professora contadora de histórias, detalhando a maneira como ocorre o momento da Contação de Histórias e os métodos e recursos que utiliza em sua turma da Educação Infantil, afirmando que o momento da Contação é extremamente importante e que as Contações de Histórias ocorrem diariamente, mas que infelizmente, algumas vezes, não são possíveis colocar em prática tudo o que se deseja fazer por conta dos materiais e do tempo limitados para a preparação (PROFESSORA M.C., 2023).

Sobre os recursos e métodos usados pela docente, ela informou que realiza dramatização das histórias, apresentando bonecos, palitoches e o próprio livro para incrementar esse momento e que muitas vezes as crianças ficam tão animadas que pedem para recontar a história do jeito deles. A docente em questão afirma que gosta de se preparar anteriormente para a Contação, lendo o livro ou vendo um vídeo sobre a história, separando os materiais necessários com antecedência para não haver imprevistos (PROFESSORA M.C., 2023).

Abramovich (1997) aponta que para que a Contação seja interessante, é necessário que o contador tenha conhecimento e domínio sobre o que se trata e sobre os detalhes que a história possui, pois, essas particularidades tornam o momento dinâmico. Assim, um bom planejamento é fundamental para a prática da Contação de Histórias, para sentir-se bem preparado no momento da ação pedagógica, e garantir o êxito em qualquer atividade. Para tanto, é preciso ler e reler, tomar conhecimento dos detalhes da história para que se evitem surpresas.

Sobre a organização da sala de aula para a Contação de Histórias, a professora relatou ter autonomia para usufruir de outros espaços, como o pátio e a multimídia (PROFESSORA M.C., 2023). Percebe-se que ocupar espaços diferentes para contar histórias dinamiza a Contação, tornando o momento mais leve, interessante e participativo para as crianças.

A Contação de Histórias oportuniza ao professor-contador usar a criatividade e ousar na hora de escolher os recursos que melhor se encaixem na história escolhida. Sobre essa autonomia, a docente entrevistada relatou que gosta de usar materiais que a escola possui, como, por exemplo, os livros e demais elementos construídos pela própria

professora, a citar como exemplo: palitoches, fantoches, caixas com componentes da história, entre outros. A mesma conta que também utiliza os instrumentos tecnológicos da escola como o *Notebook*, *Datashow* e vídeos (PROFESSORA M.C., 2023).

Maciel (2020) aponta que é cada vez mais comum utilizar as TICs como recurso pedagógico facilitador da interação entre o contador e seu ouvinte, pois esses artifícios vêm se mostrando como uma grande oportunidade de incrementar o momento da Contação de Histórias.

Quando questionada sobre os benefícios e malefícios que a Contação possui para as crianças, ela se mostrou defensora do uso da Contação de História, afirmando que a Contação é de extrema importância, pois ao vivenciá-la é despertado o gosto pela leitura por ser algo lúdico e cativante, principalmente por ser um momento próprio para explorar a imaginação e criatividade das crianças (PROFESSORA M.C., 2023).

Em consonância com as afirmações da docente, é possível compreender que a Contação se torna essencial para que a criança consiga desenvolver seu imaginário, autonomia e criatividade, além de beneficiá-la em seu contexto social, pois segundo Abramovich (1997), com a Contação, ela aprende sobre valores com os personagens favoritos, e conhece outras culturas e comportamentos diferentes, o que facilita a convivência em sociedade.

### **Intervenção pedagógica: Contação na prática**

As Contações de Histórias ocorreram em 3 dias consecutivos, no turno da tarde no pátio da escola. Para tanto, as intervenções seguiam um roteiro previamente estipulado referente a ordem das atividades a serem realizadas: 1º Acolhida, na qual as crianças eram convidadas a cantar para acalmar os ânimos e ajudá-las a se concentrar na história que logo seria contada, 2º Contação; 3º Roda para discussão sobre a história; 4º Imitação ou Desenho; 5º Formação de Trios ou resolução da atividade, individualmente.

Sobre a ludicidade na hora da prática da Contação, Faria, Flaviano, Guimarães e Faleiros (2017) recomendam que o professor da Educação Infantil se aproprie de diversos expedientes pedagógicos lúdicos para cativar a atenção na hora da Contação de Histórias. Portanto, para o 1º dia, a história escolhida foi a dos “3 Porquinhos”. Enquanto realizava a Contação, as crianças se mostravam sorridentes e encantadas com os materiais que confeccionei, isto é, as casinhas de tijolos, madeira, palha e os palitoches dos personagens,



sempre interagindo com a história, comentando os acontecimentos apresentados no momento.

Para o 2º dia a história escolhida foi a da “Chapeuzinho Vermelho” e, por estar utilizando um livro digital, senti um pouco de dificuldade ao contar, devido à extrema claridade do ambiente que os impedia de ver nitidamente a imagem que estava sendo mostrada. Essa situação me permitiu refletir sobre a importância do planejamento e da boa organização para que se obtenha eficácia na realização de qualquer atividade, sendo necessário estar sempre preparado para as adversidades que possam acontecer (Leal, 2005).

Para o 3º dia a história escolhida foi “O Lobo e os 7 Cabritinhos” e para essa Contação foi utilizado *notebook*, caixa de som, projetor e vídeo da Contação retirado da plataforma do *Youtube* que tinha duração de 10 minutos e um *Quiz* elaborado no site educacional *Word Wall*. Percebi que, apesar de ser uma história conhecida, eles se mostravam atentos ao que se relatava no conto, sempre comentando os acontecimentos.

Sobre o vídeo, Mórán (1995) acredita que utilizá-lo em sala de aula pode ser uma proposta excelente, se estiver alinhado ao que está previsto no plano, portanto para fazer uso dele, é preciso estar diretamente ligado ao planejado para a aula do dia – no caso desta pesquisa, a Contação de História.

Ao final de cada Contação sentávamos todos em uma grande roda para discutir sobre os acontecimentos das histórias. As perguntas eram variadas: Qual o nome da história? De que material cada porquinho fez sua casa? Ou o que a Chapeuzinho levava na cesta? Quantos filhos a mamãe cabra tinha? Também resolvemos as atividades que eram dinâmicas e diversificadas, planejadas para cada história. Sem dúvidas, esses momentos de discussão foram essenciais para se receber a devolutiva das crianças sobre as histórias contadas.

Sobre isso, o MEC (2022) aponta que o momento da discussão pós Contação é rica em aprendizagem, por mais simples que as perguntas possam ser sobre o que ocorreu na história ou até mesmo na retratação da história ouvida sendo possível fazer a criança refletir a respeito das características e ações dos personagens. Há ainda inúmeras atividades que se pode fazer ao final de uma Contação para que, aqueles que ouvem invoquem mentalmente o que se passou naquela história e pensem sobre ela. Isso, conseqüentemente, desenvolve aprendizados, seja na língua escrita ou falada.

Para finalizar essa Contação, como atividade foi proposto que colassem elementos como palha, papel picado e palitos nas casinhas dos 3 Porquinhos, traçando com o lápis o caminho percorrido pela Chapeuzinho Vermelho até chegar a casa da vovozinha além de desenhar a parte favorita da história do Lobo e os 7 Cabritinhos.

Antoniazzi, Bortolini, Soares e Hilgert (2016, p. 8) convida-nos a refletir sobre como as atividades de recorte e colagem são essenciais na Educação Infantil, pois trabalham diretamente com a evolução da “[...] coordenação motora, criatividade, desenvolvimento da sensibilidade, noções de espaços e superfície”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, com essa pesquisa percebeu-se que a Contação de Histórias, tendo como aliada o gênero Contos de Fadas mostrou-se eficaz como tarefa de socialização e interação, como estimuladora da curiosidade da criança, que se sente incentivada a aprender a ler para poder, então, debruçar-se e escolher suas próprias histórias. Apresentou-se também como peça fundamental para o desenvolvimento dos pequenos, por ampliar ao universo infantil novas maneiras de enxergar e experimentar o mundo ao seu redor.

Ao olhar para a minha trajetória com experiências literárias infantis e caminhada acadêmica, que me levou ao encontro da temática desta pesquisa e, conseqüentemente, às experiências práticas vivenciadas até esse momento, trago comigo algumas certezas. A primeira delas é que contar histórias envolve mais que o corpo, mais que o improviso e a leitura. Contar histórias é encantar, falar como a alma, vivenciar, expressar e dar vida aquilo que se conta, e é justamente isso que torna a Contação tão fascinante para quem a conta e, principalmente, para quem as ouve.

A segunda delas é que esta pesquisa me possibilitou ter um confronto entre teoria e prática, em que pude enxergar para além de um olhar fantasioso e perceber que contar histórias na escola ainda nos desafia, visto que, nesse ambiente, há indisponibilidade de recursos e espaços adequados para esse momento, tão importante quanto qualquer conhecimento matemático. Há também a falta de preparação, de estímulo e investimento na formação de professores contadores de histórias.

Nesse contexto de vivências e aprendizagens, levo para minha docência, e ser educadora-pesquisadora, as valiosas contribuições literárias dos autores estudados para

o desenvolvimento desta pesquisa, que me fizeram perceber que esse é um tema inesgotável e que, quanto mais busco, mais necessito aprender.

Por fim, trago comigo alguns aprendizados e lições insubstituíveis: que o planejamento é essencial e que essa ferramenta se mostra necessária para atingir os objetivos a que se propõe em qualquer que seja a situação; que não se deve desacreditar da educação e que se pode exercer a profissão docente com amorosidade; por fim, deve-se contar histórias com o corpo e a mente, alegrando, encantando e expressando toda a boniteza e grandeza que esse recurso exala.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. – 5. Edição. São Paulo: Scipione, 1997.

ANDRADA, A. P. A. **O Lúdico na Educação Infantil Aliado a Era Digital**. 2017. Artigo de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação EaD) – Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12272/TCCE\\_ME\\_EaD\\_2017\\_ANDRADA\\_A\\_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12272/TCCE_ME_EaD_2017_ANDRADA_A_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 16 nov. 2022.

ANTONIAZZI, N. N.; BORTOLINI, E.; SOARES, D. Q.; HILGERT, I. P. Artes Visuais: Educação Infantil. **Anais do 14º Encontro Científico Cultural Interinstitucional**, 2016. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/upload/ecci/anais/5b912664c097c.pdf>. Acesso em: 27 maio 2023.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2º Edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARRUDA, A. M.; LOPES, S. R.; SCHORNOBAY, S. R. O Mundo Encantado da Literatura Infantil. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, nº 000066, 2014. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BERTUOL, B. L. **Contribuições das Tecnologias Visuais, Na Contação De Histórias, No Processo de Percepção Das Crianças**. Carazinho, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134006/000976471.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 nov. 2022.

COELHO, N. N. **O Conto de Fadas: Símbolos, mitos e arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

CAMINI, M. A. P.; SANTOS, L. M. A. A contação de histórias no contexto das novas tecnologias em sala de aula. **Repositório Digital da UFSM**, 2011. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1385/Camini Marcia Andreia Pizolotto.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1385/Camini%20Marcia%20Andreia%20Pizolotto.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 28 out. 2022.

CRUZ, H. V.; SCHRAMM, S. M. O. Escuta da Criança em Pesquisa e Qualidade da Educação Infantil. **6 Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sJ3HkbjgbTDmRLd49mrQ4dt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2023.

DAMIANI, M. F.; *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n.45, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 09 dez. 2022.

FARIA, I. G.; FLAVIANO, S. L. L.; GUIMARÃES, M. S. B.; FALEIRO, W. A Influência da Contação de Histórias na Educação Infantil. **Revista Mediação**, Pires do Rio, v. 12, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6368>. Acesso em: 27 out. 2022.

FALCONI, I. M.; FARAGO, A. C. Contos de Fadas: Origem e Contribuições Para o Desenvolvimento da Criança. **Revista Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200330.pdf>. Acesso em: 02 out. 2024.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, R. B. Planejamento de Ensino: Peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

LOPES, A. F.; SANTOS, É. M. B. R.; FERREIRA, P. J. S.; BRITO, P. V. G. O desafio do uso das TIC na Educação Infantil. **Revista Pandora Brasil**. n. 34, p. 17-184, 2011. Disponível em: [http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/filosofia\\_34/alzeni.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/filosofia_34/alzeni.pdf). Acesso em: 16 nov. 2022.

MACIEL, R. T. **Histórias e Contos Infantis Contadas Por Meio Das Tecnologias Da Informação e da Comunicação Na Educação Infantil**. Cajazeiras, 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/23822/ROZENILDA%20TEMOTEO%20MACIEL.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20PEDAGOGIA.%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 nov. 2022.

MEC. Plano Nacional de Alfabetização. **Guia de Contação de Histórias**. 2022. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/guia\\_de\\_contacao\\_de\\_historias.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/guia_de_contacao_de_historias.pdf). Acesso em: 27 maio 2023.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**. 2. ed 1995. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>. Acesso em: 18 fev. 2023.

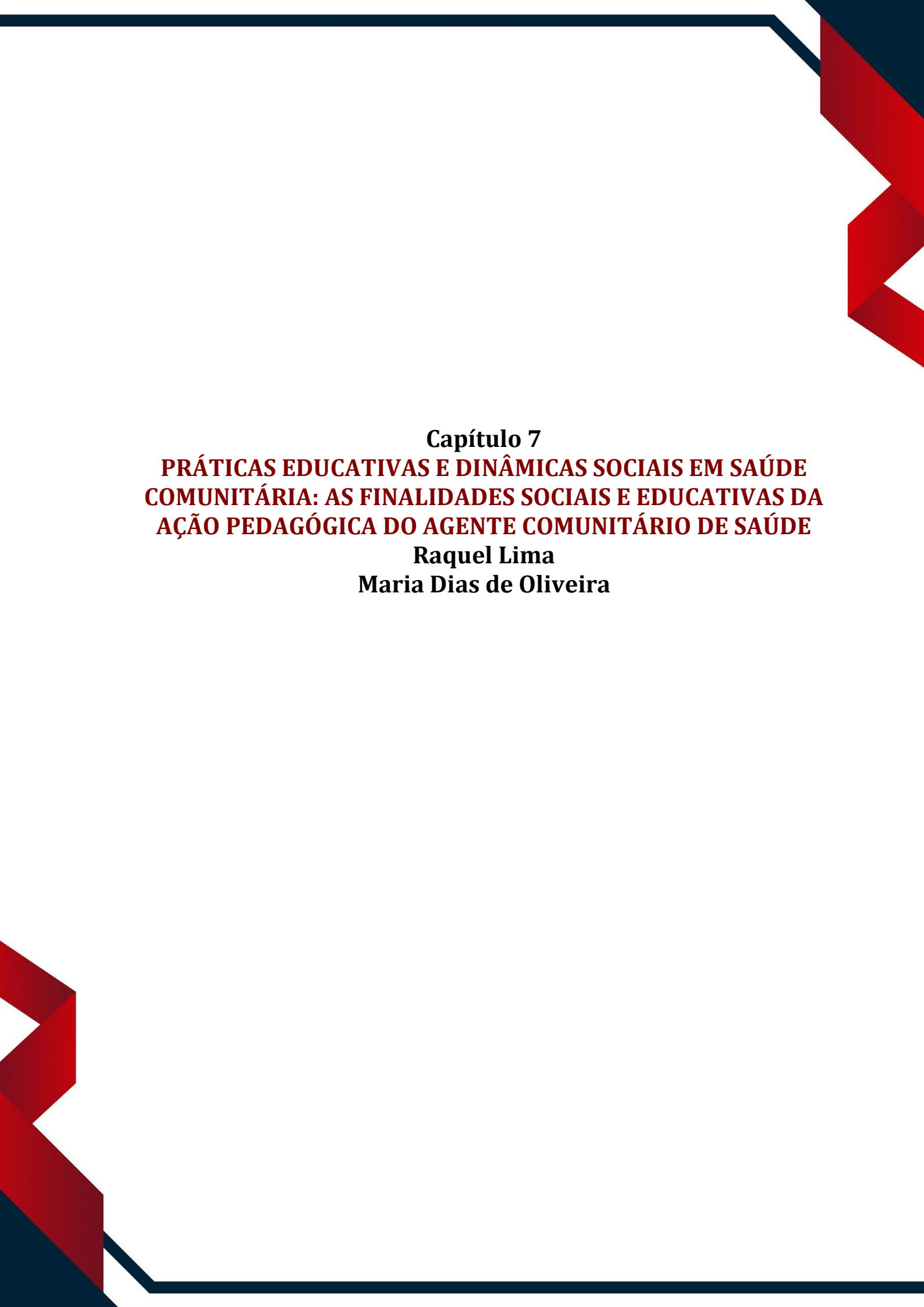
SANTOS, E. M.; GERLIN, M. N. M. Trocas de experiências no campo da contação de histórias: colaboração e oralidade no ambiente digital do Youtube. *In*: GERLIN, M. N. M. (Org.). **Competência em informação e narrativa numa sociedade conectada por redes**. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2018. p. 133-158. (Coleção No balanço das redes: tradição e tecnologia, v. 2). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/348249904\\_Trocas\\_de\\_experiencias\\_no\\_campo\\_da\\_contacao\\_de\\_historias\\_colaboracao\\_e\\_oralidade\\_no\\_ambiente\\_digital\\_do\\_Youtube](https://www.researchgate.net/publication/348249904_Trocas_de_experiencias_no_campo_da_contacao_de_historias_colaboracao_e_oralidade_no_ambiente_digital_do_Youtube). Acesso em: 01 nov. 2022.

SCHNEIDER, R. E. F.; TOROSSIAN; S. D. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682009000200009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682009000200009). Acesso em 02 out. 2022.

SILVA, M. A. L., BARROS, R. B., NASCIMENTO, T. A. M. A Importância dos Contos de Fadas na Educação Infantil. **Anais IV FIPEd**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/531>. Acesso em: 11 out. 2022.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A Contação de Histórias Como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista de Educação - Educere Et Educare**, v. 6, nº12, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>. Acesso em: 27 out. 2022.

TAMANHO, N.; MUNIZI, N. A. **A Contação de Histórias na era digital**: Possibilidades e Desafios no Município Ponte Serrada. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologias para Educação Profissional) – Instituto Federal Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1946>. Acesso em: 28 out. 2022.



**Capítulo 7**  
**PRÁTICAS EDUCATIVAS E DINÂMICAS SOCIAIS EM SAÚDE**  
**COMUNITÁRIA: AS FINALIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS DA**  
**AÇÃO PEDAGÓGICA DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE**

**Raquel Lima**  
**Maria Dias de Oliveira**

# PRÁTICAS EDUCATIVAS E DINÂMICAS SOCIAIS EM SAÚDE COMUNITÁRIA: AS FINALIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE

***Raquel Lima***

*Professora Assistente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).*

*Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). E-mail: [raquel.lima@uece.br](mailto:raquel.lima@uece.br)*

***Maria Dias de Oliveira***

*Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Morada Nova-Ceará. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [maryadyas2008@hotmail.com](mailto:maryadyas2008@hotmail.com)*

## **RESUMO**

Este estudo discute as ações pedagógicas dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) numa Unidade Básica de Saúde no Município de Morada Nova-Ceará. Tem como ponto de partida o surgimento dos ACS no Ceará, o Programa Agente de Saúde (PAS) e o Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS) do Ministério da Saúde. O principal objetivo desta pesquisa é a análise da prática educativa do ACS relacionando educação e saúde, tendo em vista os efeitos de seu trabalho para as populações em que atuam. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica concernente ao tema e uma pesquisa de campo com 05 profissionais ACS e 01 enfermeira-chefe da unidade de saúde escolhida para compor a pesquisa. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário estruturado em 04 itens. As respostas obtidas nortearam a análise que possibilitou estruturar os resultados. Com esta pesquisa observou-se que a prática educativa do ACS acaba por determinar a qualidade de vida das populações menos favorecidas. Seu cuidado com as situações que representam riscos à saúde das famílias, o acompanhamento dado às pessoas doentes em domicílio, o surgimento da confiança e de vínculos afetivos presentes no dia a dia dessa interação entre ACS e famílias, compõem um universo amplo e merecedor de ser pesquisado na atualidade.

**Palavras-chave:** Ação pedagógica. ACS. Programa Agentes Comunitários de Saúde.

## **EDUCATIONAL PRACTICES AND SOCIAL DYNAMICS IN COMMUNITY HEALTH: THE SOCIAL AND EDUCATIONAL PURPOSES OF THE PEDAGOGICAL ACTION OF THE COMMUNITY HEALTH AGENT**

### **ABSTRACT**

This study discusses the pedagogical actions of Community Health Agents (CHA) in a Basic Health Unit in the Municipality of Morada Nova – Ceará. Its starting point is the emergence of the ACS in Ceará and the Health Agent Program (PAS) and the Community Health Agents Program (PACS) of the Ministry of Health. The main objective of this research is to analyze the educational practice of the ACS relating education and health, in view of the effects of their work on the populations where they work. To achieve the proposed objectives, a bibliographic research was carried out on the theme and field research with 05 ACS professionals and 01 head nurse of the health unit chosen to compose the research. The instrument used for data collection was a questionnaire structured in 04 items. The answers obtained guided the analysis that made it possible to structure the results obtained. With this research, it was observed that the educational practice of the ACS ends up determining the quality of life of the less favored populations. Their care with situations that pose risks to the health of families, the follow-up given to sick people at home, the emergence of trust and affective bonds present in the day-to-day interaction between ACS and families, make up a broad universe that deserves to be researched today.

**Keywords:** Pedagogical action. ACS. Community Health Agents Program.

### **INTRODUÇÃO**

O Programa de Agentes Comunitários de Saúde do Estado do Ceará, desde sua implantação no ano de 1987, produziu notável melhoria na saúde da população, destacando-se para além do Estado, devido ao grande êxito alcançado, principalmente, na redução da mortalidade infantil. Os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) desenvolveram seu papel de educador social, disseminando informações associadas à prevenção de doenças e à promoção da saúde. Naquele período, o ACS assumiu um papel de grande importância no Sistema de Saúde Nacional por ser o trabalhador da saúde que mais convive com os problemas que afetam o bem-estar das populações, passando a ser visto como o “elo de ligação” entre a comunidade e os serviços de saúde.

A Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde realizada em Alma-Ata, em 1978, trouxe para os países participantes a responsabilidade de implantar a atenção primária de saúde, surgindo, assim o ACS, personagem central desse sistema. O Ceará foi o primeiro Estado a institucionalizar o Programa de Agentes de Saúde (PAS), que posteriormente se transformaria no Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS).



Também pioneiro na implantação das Equipes Saúde da Família (ESF), passando a direcionar a Atenção em Saúde no nível primário, área em que os ACS atuam como consolidadores da proposta.

Esta pesquisa trata das finalidades sociais e educativas na ação pedagógica dos agentes de saúde. Os resultados alcançados neste trabalho são provenientes de uma pesquisa desenvolvida numa Unidade Básica de Saúde no Município de Morada Nova-Ceará, com o intuito de conhecer de perto as ações educativas desenvolvidas pelos ACS daquela comunidade.

O objetivo central deste estudo foi analisar as ações pedagógicas que norteavam a interação educação-saúde realizada pelos agentes de saúde, ou seja, analisar a prática educativa desenvolvida em sua área de atuação, possibilitando reflexões acerca do trabalho que realizavam, sua importância e contribuição para a qualidade de vida dessa população específica. Tal análise é resultante de uma revisão bibliográfica sobre a origem e essência do PACS, e os objetivos de sua atuação social como referencial norteador da prática dos ACS.

No que se refere à metodologia, este trabalho fundamentou-se na realização de pesquisa bibliográfica a partir de Silva (1997), Silva e Dalmaso (2002), Brasil (2009), ESP-CE (2005), dentre outros; culminando com a observação do campo de atuação dos ACS. Foram disponibilizados questionários para 05 agentes de saúde e 01 enfermeira, chefe da Unidade Básica de Saúde (UBS), previamente consultados e informados sobre o conteúdo do trabalho e que se propuseram a participar da pesquisa. As observações realizadas e os dados coletados foram adquiridos a partir de uma equipe da Saúde da Família, localizada no município de Morada Nova-Ceará.

O trabalho está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos de forma sucinta a história do PACS, compreendendo o contexto histórico e a relevância/impacto de suas ações para as populações cearenses; na segunda parte enfatizamos a finalidade social e educativa do trabalho dos agentes de saúde, estabelecendo as relações de sua ação pedagógica direcionada à saúde das pessoas assistidas por esses profissionais em sua área de atuação; na terceira e última parte, estruturamos uma análise da prática dos ACS *in loco*, relacionando os estudos teóricos com os dados coletados, evidenciando, assim, os resultados dos objetivos traçados, inicialmente, para a pesquisa.

## **A HISTÓRIA E A CONCEPÇÃO DO PROGRAMA AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE (PACS)**

O Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) foi criado pelo Ministério da Saúde, em 1991, em nível nacional, devido ao sucesso do Programa de Agentes de Saúde do Ceará, implantado em 1987, que trouxe substancial melhoria na qualidade de vida dos cearenses através de ações de vigilância, promoção à saúde e prevenção de doenças. Os Agentes de Saúde já faziam parte do contexto da saúde brasileira desde 1943, denominados de visitantes sanitários, guardas da malária, auxiliares de saúde, entre outros; eram profissionais formados pela Fundação de Serviços Especial de Saúde Pública do Ministério da Saúde. No final da década de 1970 e início dos anos 1980, nas recomendações propostas pela Conferência Internacional de Cuidados Primários em Saúde, realizada em Alma-Ata/República do Casaquistão/URSS, as atenções foram voltadas para as ações primárias de saúde, campo de atuação do ACS. Segundo Silva e Dalmaso (2002, p. 20), “os participantes afirmavam que os cuidados primários de saúde seriam os meios principais para que todas as populações pudessem alcançar um padrão aceitável de saúde em um futuro próximo”, significando que os programas de saúde propostos para as populações deveriam estar integrados ao desenvolvimento e ao princípio de justiça social.

Quando o PAS, hoje PACS, foi implantado, o contexto sociopolítico do Ceará era de pobreza e má distribuição de renda. O Estado enfrentava o problema da falta de chuvas e, conseqüentemente, faltavam alimentos, já que a população rural não podia produzir suficientemente para suprir a demanda. O índice de mortalidade infantil era muito alto, em torno de 106,0 por mil nascidos vivos no ano de 1986. Em 1987, início do “Governo das Mudanças”, houve um programa emergencial para ajudar as famílias atingidas pela seca. Tratava-se do recrutamento dos chefes de família para prestar serviços aos municípios, geralmente na manutenção de estradas. Para isso, eram remunerados, temporariamente, por meio de bolsas de caráter emergencial.

Uma nova etapa do programa emergencial trouxe uma grande inovação ao serem contratadas mulheres, pois antes só eram admitidos homens. Dessa feita, 6.000 mulheres estariam contribuindo diretamente com o sustento de suas famílias, desempenhando um serviço diferenciado às suas comunidades. Seus trabalhos foram tão relevantes à saúde dos cearenses, que impôs a continuidade do programa ao término da emergência. A

preferência por contratar mulheres deu-se pelo histórico de cuidado presente nas manifestações femininas e a facilidade de acessar os lares para abordar assuntos como menstruação, gravidez, maternidade e outros, que para muitas mulheres das comunidades tornava-se vergonhoso tratar com um agente do sexo masculino.

Desde a origem do programa, houve a predominância do recrutamento de mulheres para trabalhar ações educativas e orientações sobre saúde e higiene. Foram selecionadas mulheres de menor poder aquisitivo, levando em consideração a facilidade para comunicação e o bom relacionamento com a vizinhança que seria por elas acompanhada. A ideia de contratar mulheres agentes de saúde foi proposta pelo Médico sanitário Dr. Carlile Lavor e pela Assistente Social Dra. Míria Campos Lavor, protagonistas do programa.

As mulheres selecionadas apresentavam baixo nível de escolaridade, sendo algumas delas analfabetas, porém, recebiam treinamento na área dos cuidados com a saúde das crianças e das mulheres, ministrados por enfermeiras e assistentes sociais. A “emergência”<sup>12</sup> foi desativada em 1988, ano em que se instituiu, de forma duradoura o Programa Agente de Saúde (PAS), coordenado pela mesma equipe que executara o programa no período de emergência.

Quando o programa deixou de ser emergencial, passou a trabalhar as ações básicas voltadas para a saúde materno-infantil, que apresentava índices alarmantes, como por exemplo, as altas taxas de mortalidade infantil, de doenças infectocontagiosas e desnutrição. Com a posterior melhoria dos indicadores, a redução do óbito infantil por pneumonia, sarampo e desidratação e o maior número de crianças vacinadas, notou-se que o quadro de saúde, do ponto de vista comunitário, estava melhorando em consequência das ações desse programa.

Os agentes de saúde se destacaram para além do estado do Ceará pelo trabalho relevante que desempenharam, pela dedicação ao trabalho direcionado à sua comunidade, pela generosidade e confiança despertadas nas famílias acompanhadas e a vontade de estarem sempre se atualizando para melhor atender as demandas da população assistida, ao passo que surgia um novo profissional de saúde.

No ano de 1991, já havia 4.000 ACS atuando em mais de 100 municípios cearenses. Atualmente, são mais de 278 mil em todo o Brasil, cobrindo 100% da população presente

---

<sup>12</sup> Nome popularmente dado às frentes de serviços no período de seca dos anos 1980.

em 5.565 municípios. Cada ACS atende cerca de 750 pessoas por área de atuação, um contingente de 131,2 milhões de pessoas.

### **EDUCAÇÃO EM SAÚDE: FINALIDADE SOCIAL E EDUCATIVA DO TRABALHO DO ACS**

O ACS é visto como uma extensão dos serviços de saúde, levando à comunidade atividades educativas que ressignificam a qualidade de vida das famílias. No desenvolvimento do seu trabalho, o ACS conhece bem seu território (microárea) e os problemas que assolam a comunidade. É um profissional criativo, observador e está sempre atento aos acontecimentos que envolvem seu espaço de atuação. É na Atenção Primária à Saúde que se realiza o trabalho do ACS. Este, detém um papel de destaque no acolhimento dos usuários, por fazer parte da equipe de Saúde da Família e ao mesmo tempo pertencer a comunidade. Isso ajuda a criar confiança e vínculo, facilitando o acesso do usuário às Unidades de Saúde.

As ações educativas estão presentes no dia a dia dos ACS com o intuito de melhorar a qualidade de vida das populações. O desenvolvimento dessas ações abrange muitos temas que podem ser trabalhados através de diferentes metodologias que priorizem o diálogo e o saber escutar. Brasil (2009, p. 50), destaca que “o enfoque educativo é um dos elementos fundamentais na qualidade da atenção prestada em saúde”, significando que o trabalho que o ACS realiza em suas visitas domiciliares, reuniões de grupos, planejamentos participativos e demais atividades nos espaços sociais existentes nas comunidades é um trabalho de educação das populações.

As ações educativas devem estimular o conhecimento e o cuidado de si mesmo, fortalecendo a autoestima, a autonomia e também os vínculos de solidariedade comunitária, contribuindo para o pleno exercício de poder decidir o melhor para sua saúde (Brasil, 2009, p. 51).

Para a execução de atividades educativas, é necessário que se faça um planejamento das ações que serão desenvolvidas. Saber ouvir o outro, respeitando seu ponto de vista, suas características individuais e culturais, possibilitará enriquecer a abordagem dos assuntos. Dessa forma, é competência do profissional da saúde básica desenvolver uma boa comunicação, com uma linguagem acessível, ser gentil, ser tolerante com os princípios, crenças e valores distintos dos seus; ter conhecimento técnico sobre o assunto a ser discutido, sentir-se à vontade para tratar do assunto e estar disponível para buscar o suporte de outros profissionais quando não souber de algo que foi requisitado.

Assim, o ACS poderá ter sucesso em seu trabalho educativo, proporcionando ao grupo informações importantes para a qualidade de vida, instigando os indivíduos à reflexão e à conscientização de seu papel social na comunidade e da necessidade de buscar assistência para a resolução de problemas de saúde que inspiram cuidados médicos. “A identidade profissional do agente de saúde vem se construindo a partir de suas ações de educação e de assistência às famílias nos domicílios e dos vínculos afetivos que estabelecem com estas” (ESP-Ceará, 2005, p. 114).

Segundo as diretrizes do Ministério da Saúde, a ação educativa deve ser planejada com os grupos da comunidade. Em encontros grupais, o orientador deve direcionar seu trabalho com o mínimo de conflito e o máximo de cooperação. Deve criar um ambiente agradável, favorável à livre expressão das opiniões e dos problemas que afligem os participantes. Na reunião, o grupo deve se acomodar de modo que todos possam se olhar e que nenhuma pessoa assuma posição de destaque. O orientador deve confundir-se com os demais e buscar a máxima participação de todos.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 22), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, ou seja, o educador deve produzir situações para que o aprendizado se construa de forma crítica e eficiente e não se limitar transferir conhecimento pronto e acabado. O processo ensino-aprendizagem acontece, nessa interação, ensinando e aprendendo simultaneamente.

A outra abordagem educativa do ACS é durante a visita domiciliar, atividade constante do seu cotidiano. A forma de compreender, vivenciar e visitar os domicílios reflete em grande parte, o sucesso do trabalho do ACS. Saber ouvir, observar e reunir informações é imprescindível para o desenvolvimento de laços afetivos que irá ajudar a família a confiar no seu agente de saúde, fator importante para levá-la a refletir sobre seus problemas e sobre novas formas de superá-los juntamente com a desenvoltura profissional do agente. Quando isso acontece, o ACS solidifica suas ações certificando-se que houve troca de saberes e que as informações levadas às famílias foram bem compreendidas.

A visita domiciliar é uma das atividades mais importantes do Agente Comunitário de Saúde. É através dela que ele vai poder fazer o cadastramento e o acompanhamento das famílias e, principalmente o trabalho educativo, orientando as pessoas como evitar as doenças e cuidar melhor de sua saúde (ESP-Ceará, 2005, p. 119).

Conforme o Ministério da Saúde, é na visita domiciliar que será possível identificar as pessoas que estão bem de saúde e as que não estão, conhecer os principais problemas de saúde das pessoas; conhecer as condições de moradia, de trabalho, os hábitos, as crenças, os costumes e os valores; descobrir o que as pessoas precisam saber para cuidar melhor de sua saúde; ajudar as pessoas a refletirem sobre seus problemas de saúde e ajudá-las a organizar suas ações para tentar resolvê-los; identificar as famílias que precisam de um acompanhamento mais próximo e mais frequente; ensinar às pessoas medidas simples de prevenção e orientá-las a usar corretamente os medicamentos.

Há ainda, a necessidade de ter claro o motivo da visita, informando para a família sua utilidade e importância. Chamar as pessoas pelo nome demonstra interesse e respeito por suas demandas sociais. Ter sempre em mente que as informações recebidas da família devem ser valorizadas, seja sobre seu modo de ser, seus problemas, seus sentimentos, tendo uma postura ética diante dessas informações, guardando sigilo.

Dentre os grupos acompanhados pelos agentes de saúde estão as gestantes, as crianças de 0 a 02 anos, os portadores de doenças como tuberculose, hanseníase, diabetes e hipertensão arterial, além de muitas outras orientações como aleitamento materno, imunização, cuidados direcionados às pessoas com deficiência, idosos e etc.

Os agentes de saúde são pessoas da comunidade e compartilham muitos de seus valores, suas crenças, sua cultura e seus hábitos. Nesse contexto, encontram-se educandos e educadores num processo simultâneo de aprendizagem:

[...] coerentemente aqui, adotamos uma concepção problematizadora do processo ensino-aprendizagem, isto é, que considera educandos e educadores como sujeitos concretos desse processo, ou seja, esses sujeitos são percebidos como seres que sabem, sabem que sabem, sabem porque sabem, sabem como sabem e sabem dizer a terceiros o que sabem e não menos importante, agem conseqüentemente aos seus saberes (ESP-Ceará, 2005, p. 78).

Dessa forma, o trabalho do ACS torna-se um processo de aprendizagem dialógico onde as famílias assistidas participam ativamente na promoção da saúde.

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ACS: ANÁLISE DOS DADOS**

Este estudo foi realizado no ano de 2012, a partir de uma pesquisa qualitativa, através da aplicação de um questionário, cujos respondentes foram: 05 ACS e 01 enfermeira-chefe da Unidade Básica de Saúde participante. Convém salientar, que o

questionário foi aplicado por Maria Dias de Oliveira, discente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE), atualmente egressa; à época, também agente de saúde do município de Morada Nova-Ceará.

O questionário foi composto por 04 perguntas para as ACS e 02 perguntas para a enfermeira. As questões eram voltadas para as ações educativas presentes no trabalho do agente de saúde e da enfermeira, assim como o trabalho educativo do Programa Saúde da Família (PSF) desenvolvido no âmbito da Unidade de Saúde. O questionário foi respondido através da escrita, sendo assegurado o sigilo sobre os nomes das profissionais que colaboraram com esta pesquisa a fim de preservar a identidade das entrevistadas. Desse modo, estão identificados pela numeração de 01 a 05.

Na abordagem inicial, averiguamos a aceitação da equipe (enfermeira e ACS) para a realização da pesquisa em sua área de atuação. Na ocasião, foi indagado sobre o tempo de serviço de cada uma das envolvidas: a ACS 01 estava há 05 anos na profissão; a ACS 02, há 20 anos; a ACS 03, há 10 anos; a ACS 04, há 15 anos e a ACS 05, há 05 anos.

Na primeira questão para as agentes de saúde, foi indagado se elas se consideravam educadoras enquanto profissionais de saúde. Foram unânimes ao afirmar que sim. A ACS 01 complementou que o “ACS pode ser atribuído como sendo um agente educador de saúde [...] promovendo melhor qualidade de vida, com o objetivo de se fazer o elo entre a comunidade e os serviços de saúde”. Na sequência a ACS 02 fez o seguinte relato: “sou uma educadora porque trabalho com prevenção das doenças com ações básicas de saúde. E no momento em que estou repassando para a comunidade como prevenir alguma doença, conscientemente estou sendo uma educadora”. Nessa mesma linha de raciocínio, a ACS 03 ressaltou: “sou uma educadora porque trabalhamos com prevenção de doenças, orientando sobre determinados problemas tais como hipertensão, diabetes, desnutrição, dengue e outros”. Justificando a posição de educadora, a ACS 04 afirmou: “tento passar todos os meus conhecimentos e aprendizado que obtive durante os anos de trabalho e vida que passei e aprendi”. Por fim, a ACS 05 concluiu relatando a importância de se trabalhar em equipe, sugerindo que:

[...] temos que estar juntos em equipe, sabemos que somos um personagem muito importante no Sistema Único de Saúde [...] sabemos que a família é o ponto de partida para o trabalho do ACS na comunidade, por isso, é preciso identificar e compreender a formação e como funcionam as famílias das áreas.

Diante desses relatos, percebemos que todas elas têm a consciência do papel educacional que desempenham em sua área de atuação, tendo o conhecimento de que as informações levadas para os lares são de grande importância para a promoção da saúde e a prevenção de doenças.

Na segunda questão, procuramos saber quais atividades desenvolvidas no âmbito do PSF as ACS consideram atividades educativas. Todas compartilharam da mesma opinião ao afirmarem que realizam um trabalho de orientação, conscientização e informações educativas para a saúde, tentando mostrar através dessas ações que muitos agravos à saúde podem ser prevenidos ou controlados por meio de mudanças de comportamento, ou seja, passando a adquirir hábitos saudáveis.

Donato e Mendes (*apud* ESP-Ceará, 2005), defendem uma concepção de educação em saúde entendendo que tanto o profissional da saúde como a população são portadores e produtores de conhecimentos distintos. Dessa forma, afirmam que “nessa relação educativa a produção de um conhecimento é coletiva, processual, o que significa dizer que, o conhecimento deve ser construído continuamente” (Donato; Mendes *apud* ESP-Ceará, 2005 p. 77).

Na terceira questão, pedimos que as ACS descrevessem algumas atividades por elas realizadas demonstrando o teor educativo que as profissionais conferem. Elas responderam que hipertensos e diabéticos são orientados a tomar os devidos cuidados tanto na alimentação quanto na administração dos medicamentos, a fazerem atividades de laser e exercícios físicos para terem uma vida mais saudável; as gestantes têm um acompanhamento com os devidos cuidados, nos quais se dá maior ênfase nas consultas pré-natal, mostrando os benefícios dessa ação, são motivadas a completar os esquemas de vacinação, aos cuidados com a alimentação e repouso adequados; para as crianças menores de 02 anos, busca-se orientar a prática da amamentação exclusiva nos primeiros 06 meses de vida, observa-se seu estado nutricional realizando a pesagem mensalmente, orientando os cuidados com a alimentação, monitora-se o cartão de vacina para que os esquemas sejam cumpridos no tempo indicado; instruímos sobre os cuidados com o meio ambiente porque uma comunidade sadia física e mentalmente, faz toda a diferença.

Em todas as respostas, foi possível verificar que as ACS abordam praticamente as mesmas ações direcionadas à promoção da saúde, citando, frequentemente os mesmos grupos prioritários para as visitas domiciliares, mostrando entender o papel do ACS nas atividades que desempenham e os objetivos pedagógicos dessas ações.



A última questão tratava sobre qual experiência desenvolvida por todos os ACS nas suas respectivas microáreas, trouxe resultados educativos.

A ACS 01 relatou que ao iniciar nessa profissão, havia um número bem significativo de gestantes que não faziam o pré-natal, crianças com vacinas atrasadas, hipertensos e diabéticos que não tinham conhecimento da doença e de seus cuidados: “Atualmente percebo que houve melhorias nesses quadros. Mas os resultados positivos só foram possíveis devido ao trabalho da equipe de saúde presente na comunidade”. A ACS 01 conclui, afirmando que “o trabalho de orientação e conscientização funciona como sendo o primeiro passo, o resto é consequência de um trabalho árduo, feito com muita dedicação”.

A ACS 02 citou o planejamento como experiência educativa. Informou que

[...] há 19 anos, na minha área, a maioria das mães eram adolescentes com idade abaixo de 18 anos. No decorrer desse período, consegui junto com a equipe, realizar palestras com profissionais de saúde e encaminhamento dessas adolescentes até a unidade de saúde. Isto reduziu em até 80% o número de gestantes nessa faixa etária.

A ACS 03 disse ter ética e isso a faz ser neutra na comunidade, *pois* “tenho que atender a todos fazendo meu trabalho com mais competência, dando as informações necessárias sobre determinados assuntos”. Já a ACS 04 citou o trabalho com palestras, orientações sobre o uso de contraceptivos para evitar gravidez indesejada e prevenções de doenças sexualmente transmissíveis. Por último, a ACS 05 relatou que “ser bem aceita na comunidade faz a diferença, ajuda a conseguir êxito no trabalho que executo”.

Nesse apanhado de respostas e relatos é possível perceber que o trabalho dessas ACS envolve várias vertentes, todas importantes para o bem-estar da população. Ademais, os conhecimentos e habilidades são necessários para o bom desempenho dos agentes diante dos quadros de saúde que estão sempre em transformação.

De acordo com as respostas da enfermeira, coordenadora da Unidade de Saúde, existe um trabalho educativo consolidado em conjunto, pelos profissionais da equipe. No tocante às suas atividades, ela realizava reuniões mensais com os membros da equipe a fim de fazer um levantamento das ocorrências do período, para planejar as decisões possíveis de resolver os problemas apontados. Outra atividade citada, foi o planejamento mensal com o cronograma das atividades a partir do levantamento da problemática da área, como reclamações, contratempos, sempre com o intuito de melhorar o atendimento à população.

Dentre as atribuições citadas, como ações educativas e prioritárias, há o cuidado com as crianças de 0 a 02 anos, o acompanhamento às puérperas, o incentivo às gestantes a fazerem o pré-natal, a busca ativa para concluir os esquemas de vacinação, o acompanhamento mensal com idosos portadores de hipertensão arterial e diabetes e outras já citadas no relato das ACS. O trabalho da enfermeira-chefe da unidade é desenvolvido com base na avaliação mensal realizada ao final de cada mês com os ACS da área. Na ocasião, os ACS informam à enfermeira sobre os demais fatos que tenham ocorrido e não constam no relatório de área e, juntos, refletem as possíveis soluções para cada situação apresentada.

Observamos que realmente existia um trabalho educativo realizado pela equipe na unidade de saúde pesquisada e que esse trabalho estava de acordo com as diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) que orienta atividades de prevenção de doenças e promoção da saúde conforme a Lei nº 11.350/2006, que formula as atribuições do trabalho do ACS.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As atividades educativas ou ações pedagógicas desenvolvidas pelos ACS, mencionadas desde o início deste estudo, ao longo dos anos transformou os índices de saúde do Estado. Seu trabalho educativo proporcionou ao Ceará um maior número de crianças vacinadas, aumentou em grande parcela o parto assistido na zona rural, o aleitamento materno voltou a ser protagonizado na alimentação dos bebês de 0 a 06 meses, dentre outras melhorias na qualidade de vida dos cearenses.

O ACS tem sido visto como o elo entre a população e a Unidade de Saúde. Conhecedor das condições de saúde da população, busca soluções para suas necessidades com o intuito de melhorar suas condições de vida. Para desenvolver um bom trabalho, os conhecimentos e as habilidades são importantes, assim como conhecer sua área de atuação, acompanhar as famílias por meio das visitas domiciliares para a promoção de ações educativas em saúde.

A prática educativa do ACS acaba por determinar a qualidade de vida das populações menos favorecidas. Seu cuidado com as situações que representam risco à saúde das famílias, o acompanhamento dado aos doentes e o vínculo de confiança e afeto estão presentes no cotidiano dos ACS compondo, um universo amplo e merecedor de ser

pesquisado na atualidade. Estudar essas vertentes, significou apresentar apenas um recorte do trabalho desses profissionais, o que eles enfrentam em campo, suas dificuldades e desafios, suas obrigações e os resultados de sua atuação pedagógica no âmbito da saúde pública.

Com esta pesquisa, observamos também que há coerência entre a bibliografia utilizada como referencial básico e a realidade descrita do trabalho do ACS. Os diversos autores analisados compartilham uma opinião similar no sentido de que o trabalho do agente de saúde tem grande importância para a qualidade de vida das populações. Concluimos, portanto, que a pesquisa foi satisfatória no que diz respeito aos objetivos planejados e esperamos que os resultados obtidos possam orientar outras pesquisas nessa área de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Atenção Primária: mais de 20 mil novas equipes e serviços no SUS em 2020**. 2019, 12. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46180-atencao-primaria-mais-20-milnovas-equipes-e-servicos-no-sus-em-2020>. Acesso em: 03/08/2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **O trabalho do Agente Comunitário de Saúde**. Brasília-DF, 2009.

CEARÁ, Secretaria da Saúde do Estado do Ceará. Núcleo de Atenção Primária – NUAP. Projeto Qualifica APSUS CEARÁ: qualificando a Atenção Primária no Estado – guia das oficinas regionais. Fortaleza, 2007.

BRASIL, **Programa Saúde da Família**: ampliando a cobertura para consolidar a mudança do modelo de atenção básica. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Atenção à Saúde, 2003.

BRASIL, **Saúde da família: uma estratégia para reorientação do modelo assistencial**. Brasília: Ministério da Saúde / Secretaria de Atenção Básica, 1998.

ESP-CE, **Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde**. Etapa Formativa I: Guia do Curso. Fortaleza, 2005. 106p.

ESP-CE, **Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde**. Etapa Formativa I - Manual I: Agente Comunitário de Saúde, sua história e suas atribuições. Fortaleza, 2005. 189p.

ESP-CE, **Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde**. Etapa Formativa I - Manual II: O Agente Comunitário de Saúde e a comunidade. Fortaleza, 2005. 182p.


ESP-CE, **Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde**. Etapa Formativa I - Manual III: O trabalho do Agente Comunitário de Saúde para o fortalecimento das competências familiares. Fortaleza, 2005. 196p.

ESP-CE, **Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde**. Etapa Formativa I - Manual IV: A prática educativa do Agente de Saúde na Comunidade. Fortaleza, 2005. 194p.

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

SILVA, Maria Josefina da. **Agente de Saúde**: agente de mudança? A experiência do Ceará. Fortaleza: UFEC/FCPC. 1997.

SILVA, J. A. da; DALMASO, A. S. W. **Agente Comunitário de Saúde**: o ser, o saber, o fazer. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2002.



**Capítulo 8**  
**A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DO INFANTIL V:**  
**REFLETINDO AS PRÁTICAS DE ENSINO**  
**Fabírcia Duarte Rodrigues**  
**Aparecida Carneiro Pires**

## **A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DO INFANTIL V: REFLETINDO AS PRÁTICAS DE ENSINO**

***Fabrcia Duarte Rodrigues***

*Pedagoga, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus Cajazeiras-PB.*

*E-mail: [fabyduarte434@gmail.com](mailto:fabyduarte434@gmail.com).*

***Aparecida Carneiro Pires***

*Profa. Adjunto II, Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de*

*Educação. E-mail: [aparecida.carneiro@professor.ufcg.edu.br](mailto:aparecida.carneiro@professor.ufcg.edu.br).*

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objeto de estudo a Matemática na Educação Infantil, buscando compreender a/s concepção/ões dos docentes no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem desta área de conhecimento. Nesta perspectiva, o objetivo geral é analisar como ocorre o processo de Educação Matemática e qual/is concepção/ões possui/m os docentes de Educação Infantil acerca deste ensino. Apresentamos como problema principal da pesquisa a seguinte questão: Como desenrola-se a Educação Matemática, a partir da/s concepção/ões dos docentes de Educação Infantil, numa creche municipal de Lavras da Mangabeira-CE, especificamente nas turmas do Infantil V? Para tanto, a pesquisa se caracterizou de natureza predominantemente qualitativa, através de uma pesquisa de campo, tendo a observação e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados, os quais foram aplicados com a professora regente da turma observada e com a coordenadora pedagógica da Instituição escolhida para a pesquisa. Subsequentemente, os dados foram avaliados, a partir da análise de conteúdo, sendo observáveis as práticas de ensino utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem da Educação Matemática, o planejamento, o acompanhamento pedagógico e os princípios de ensino das entrevistadas. Os resultados desta pesquisa revelam uma certa preocupação por parte de nós, pedagogos e profissionais da educação no geral, no que se diz respeito ao cenário organizacional de práticas pedagógicas que foi encontrado durante a coleta de dados. O ensino da matemática decorre de estruturas tradicionalistas por parte das educadoras, que restringem os saberes prévios das crianças, tratando-as como meros seres que estão em sala de aula como receptores do conhecimento. As educadoras demonstram ainda que têm consciência da importância do uso de metodologias concretas para facilitar o aprendizado, porém, a acomodação é um fator que claramente dificulta a utilização destes recursos, afetando assim, a aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Ensino-aprendizagem. Formação de Professores. Infantil V.

## **MATHEMATICAL EDUCATION FOR EARLY CHILDREN V: REFLECTING TEACHING PRACTICES**

### **ABSTRACT**

This work has the object of study Mathematics in Child Education, research in education and/or education in the field of knowledge. In this perspective, the general objective is to analyze how the process of Mathematics Education occurs and what conceptions teachers from Child Education have about this kind of teaching. Bringing the following question as a central problem of the research: How is Mathematics Education developed from the conceptions of the teachers of Early Childhood Education, in a municipal nursery in Lavras da Mangabeira-CE, specifically in the classes of *Infantil V (child level V)*? To do so, the research was characterized by a predominantly qualitative nature, through a field research, with the observation and semi-structured interview as instruments of data collection, which were applied with the teacher regent of the group observed and with the pedagogical coordinator of the institution. To do so, the research was characterized by a predominantly qualitative nature, through a field research, with the observation and semi-structured interview as instruments of data collection, which were applied with the teacher regent of the group observed and with the pedagogical coordinator of the institution. Subsequently, the data were evaluated from the content analysis, observing the teaching practices used for the teaching-learning process of Mathematics Education, the planning, the pedagogical accompaniment and the teaching principles of the interviewees. The results of this research reveal a certain concern on our part, future educators, regarding the organizational scenario of pedagogical practices that was found during the data collection. The teaching of mathematics derives from traditionalist structures on the part of educators, who restrict the prior knowledge of children, treating them as mere oppressed beings, who are in the classroom as recipients of knowledge. These educators also show that they are aware of the importance of using concrete methodologies to facilitate learning, but accommodation is a factor that makes it difficult to use these resources.

**Keywords:** Mathematics Education. Teaching-learning. Teacher training. Infantil V (Child level V).

### **INTRODUÇÃO**

O processo de ensino-aprendizagem da matemática na Educação Infantil é uma temática bastante significativa para o desenvolvimento intelectual da criança, e principalmente, para o seu aperfeiçoamento enquanto sujeito. O conhecimento matemático perpassa por etapas indispensáveis na concepção do biólogo, psicólogo e epistemólogo Jean Piaget (1896-1980), como uma escala de raciocínio a ser seguida

rigidamente que necessita de muita atenção. Assim, este será o principal pilar de sustentação desta pesquisa.

Uma das principais obras que deu suporte a esta pesquisa foi o livro “A criança e o número”, de Kamii (1990). Em sua obra, é feito um resgate sobre a teoria Piagetiana; teoria esta, que nos leva a compreender a quantificação numérica a partir de duas estruturas cognitivas que são a ordem e a inclusão hierárquica; sendo a primeira, uma forma pela qual a criança encontra de organizar os objetos sabendo nomeá-los numericamente, contando com o que está sob o alcance dos seus olhos; entrando, portanto, numa fase de desenvolvimento do raciocínio abstrato; e a segunda, respectivamente, apresenta-se como a habilidade de saber que o número 1 está incluso no 2, e que dentro do número 3, estão o número 2 e o número 1, basicamente.

Com base nos estudos de Piaget (1975), a criança, desde o momento do seu nascimento, já se encontra em contato com um universo recheado de conhecimentos matemáticos que são partes indispensáveis para a sua formação enquanto ser autônomo da sociedade. A Educação Infantil apresenta-se como a etapa mais significativa na vida da criança, pois é a fase inicial da vida escolar, onde surge o despertar e o interesse por novos conhecimentos.

É possível enxergar que a Educação Matemática, nos anos iniciais da vida escolar da criança, possui um significado ímpar, capaz de contribuir com o desenvolvimento da criança, em diversos aspectos, e que ajuda na abstração de informações fundamentais para resolver as situações que a cercam e, conseqüentemente, entender o que está ao seu redor.

Pode-se dizer que os conteúdos matemáticos que são trabalhados, em sala de aula, fazem parte dos saberes essenciais no desenvolvimento da criança, e que a base de consolidação destes conhecimentos é a extrema necessidade de adaptação ao meio. Por isso, é que não há como fugir desses ensinamentos, principalmente na Educação Infantil.

Nesse contexto, durante toda a pesquisa, trabalha-se o fato que não é possível ensinar a criança conhecimentos matemáticos. O professor tem a função de facilitar a aprendizagem e apresentar materiais concretos à criança para que ela mesma desenvolva seus próprios conceitos, priorizando assim, práticas pedagógicas que evitem, mas não excluam, metodologias abstratas de aprendizagem.

Portanto, ressaltamos que esta pesquisa apresenta como relevância acadêmica a busca pela formação continuada, por parte dos professores da Educação Infantil, a fim de



destacar o eixo da matemática, como essencial e que precisa de olhares singulares no que se diz respeito ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático da criança. Para a sociedade, poderá ser visto como um trabalho que parte de questionamentos capazes de contribuir positivamente para os preceitos e concepções daqueles docentes que são responsáveis por introduzir a criança no universo da educação formal. Particularmente, a pesquisa servirá como instrumento de crescimento pessoal, bem como social, visto que poderá auxiliar as docentes de Educação Infantil a traçarem metodologias mais abrangentes que contemplem o Eixo da Matemática e as crianças como um todo.

Utilizamos neste trabalho a pesquisa de abordagem qualitativa, pois este tipo de pesquisa preocupa-se com alguns aspectos da nossa realidade que são analisados de forma que não podem ser quantificados, enfatizando-se, portanto, na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais.

Sendo assim, Minayo (2001), traz que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória. De acordo com Gil (2007) este tipo de pesquisa objetiva possibilitar uma relação de familiaridade entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados a fim de detectar um ou mais problemas que serão postos em análise para um levantamento de hipóteses que serão posteriormente estudadas minuciosamente a fim de construir/desconstruir pontuações.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, é indispensável que, antes de qualquer coisa, identifiquemos quais os tipos de procedimentos serão utilizados para colher as informações necessárias acerca do tema. À vista disso, foram definidos os referidos procedimentos para este estudo: Pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo, pesquisa documental e observação.

Iniciamos com a pesquisa bibliográfica. Este é um recurso utilizado com o intuito de realizar uma investigação sobre o contexto histórico de surgimento da matemática, descrevendo e/ou comparando fatos sociais que são de relevância social e cultural para o estudo deste eixo na Educação Infantil.

O próximo passo foi realizar uma pesquisa documental, onde buscamos através de documentos legislativos, Projeto Político Pedagógico e diário com planos de aula, por

exemplo, identificar os preceitos básicos a respeito do planejamento e da execução das aulas de matemática.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

Realizamos, por conseguinte, uma pesquisa de campo a fim de vivenciar de perto como ocorre o processo educativo da matemática na Creche Maria Flor<sup>13</sup>, tendo por base a concepção de Educação Matemática que permeia o processo de ensino-aprendizagem para com as crianças. Acredita-se, portanto, que este instrumento de pesquisa é imprescindível para uma pesquisa de natureza exploratória, visto que o/a pesquisador (a) precisa entrar em contato com a realidade do problema. Minayo (1994) salienta que

[...] essa dinâmica é fundamental para qualquer tipo de pesquisa. Essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área do conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido (Minayo, 1994, p. 52-53).

A observação, portanto, é uma técnica que se utiliza dos sentidos para captar informações, e desempenha um papel importantíssimo no contexto da realização de descobertas, sendo, portanto, consideravelmente significativa.

Tais procedimentos metodológicos adotados auxiliaram, portanto, na busca de informações para a elucidação da problemática levantada, a fim de apurar as questões que implicam a Educação Matemática com as crianças do Infantil V, bem como as práticas docentes.

Assim, realizamos a pesquisa numa Creche Municipal da Cidade de Lavras da Mangabeira, no Estado do Ceará, observando o processo metodológico utilizado pela professora regente para trabalhar matemática. A instituição foi escolhida, por ter sido o local onde a problemática foi detectada durante o período de Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

---

<sup>13</sup> Para preservar a identidade da instituição, utilizamos um nome fictício para a creche.

## **DESENVOLVIMENTO**

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma creche municipal do município de Lavras da Mangabeira, Estado do Ceará, nos dias 19 a 23 de setembro de 2018, guiada pela observação realizada apenas nos dias que a professora trabalha matemática com seus alunos. As observações foram realizadas durante o final do mês de setembro de 2018 em uma turma do Infantil V no turno da manhã.

A Creche Maria Flor localiza-se na Rua Projetada S/N, foi criada pelo Decreto Municipal nº 127/2008, aos cinco dias do mês de junho do ano de 2008, iniciando os trabalhos na antiga gestão municipal da prefeita Edenilda Lopes de Oliveira Sousa (2009 – 2012). Na época, funcionava em horários distintos, manhã e tarde, sendo que 6 turmas funcionavam pela manhã: Infantil II, III, IV e V e à tarde da mesma forma. A referida instituição está localizada em uma área carente da cidade, onde as condições de vida da maior parte da comunidade são instáveis.

Compõe em seu espaço físico oito salas de aula, uma sala de direção, uma sala de secretaria, uma sala exclusiva para reuniões dos professores, seis banheiros, sendo dois para crianças com deficiência, dois para os funcionários, e dois utilizados pelas demais crianças, uma sala de lactário, uma cozinha com vários espaços, uma sala de leitura multiuso, duas dispensas, um pátio e uma área de recreação.

Quanto aos serviços de multimeios, a escola disponibiliza de alguns como: livros didáticos e paradidáticos, CDS e DVDs infantis e brinquedos diversificados, sendo que contêm ambientes que podem ser utilizados para dinamizar as aulas. Referindo-se a outros recursos, são disponibilizados televisão e DVD, usados na sala de aula quando solicitado.

No decorrer da semana de observação (19 a 23 de setembro de 2018), procuramos identificar como ocorre o processo de Educação Matemática, partindo dos princípios básicos adotados pela professora para ministrar as aulas, bem como, das formas de orientação utilizadas pela coordenação da creche para dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem das crianças prioritariamente nas aulas de matemática.

Assim sendo, a princípio, elencamos critérios para distinguir os sujeitos como sendo uma professora e a coordenadora, onde ambas foram comunicadas de antemão sobre o objeto de estudo da pesquisa. Durante esta fase inicial de observação, foi possível

notar que Rosa<sup>14</sup>, professora regente da turma estava trabalhando os sinais de igual (=), diferente ( $\neq$ ), maior que (>), menor que (<) e os números até 39. A professora iniciou a aula fazendo a contagem de quantos meninos e quantas meninas estavam presentes na aula, somando o total com a ajuda das crianças.

Posteriormente ministrou uma aula expositiva e dialogada, trazendo exemplos do cotidiano das crianças referentes à dimensão das coisas que existiam à sua volta e exercícios de fixação. Nesta referida semana, estava sendo trabalhado o projeto da semana da árvore, onde a professora aproveitara sempre o conteúdo que estava sendo explorado com as crianças para fazer uma correlação dos eixos de aprendizagem da Educação Infantil, através de questionamentos do tipo: qual das partes da árvore é maior? E qual é a menor? E assim sucessivamente, fazendo-se, portanto, uma aula expositiva, monótona e sem inovações.

Em um outro momento da observação, a professora solicitou que as crianças transcrevessem no caderno um quadro para memorização dos números que se apresentou da seguinte maneira:

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
<b>10</b>	11	12	13	14	15	16	17	18	19
<b>20</b>	21	22	23	24	25	26	27	28	29
<b>30</b>	31	32	33	34	35	36	37	38	39

*Tabela 1- Reprodução fiel do registro feito no quadro pela docente*

Os números, destacados em negritos, foram os números escritos pela professora, e os demais, seriam os preenchidos pelas crianças em uma tarefa de ordenação. Nesta atividade, nota-se claramente que o princípio de metodologias ativas e que chamem à atenção das crianças não está sendo levado em consideração quando a docente se prepara para ministrar as aulas de matemática. Contudo, as crianças demonstram interesse e sempre se empolgam quando a professora faz questionamentos e instiga a participação delas, mesmo que de forma passiva.

Detectamos neste caso, o que Carvalho (2012) evidencia quando fala a respeito das metodologias utilizadas pela professora

<sup>14</sup> Para preservar a identidade da professora observada, foi utilizado o pseudônimo Rosa.

No ensino tradicional, o papel do professor é bem definido. Ele está ali para transmitir um conhecimento que, por hipótese, somente ele domina. Ele é o detentor das informações, e aos alunos cabe acompanhar o seu raciocínio. Se o aluno não entende, compete ao professor repetir com outras palavras, utilizar outros exemplos, buscar novas analogias, mas ele ainda é, durante a aula, a pessoa ativa, a que pensa, a que busca novos raciocínios (Carvalho, 2012, p. 12).

Consideramos oportuno citar que a sala de aula observada se assemelha ao que é trazido pela autora quando a mesma se refere ao professor como único detentor do conhecimento, sendo que a utilização de exposição oral dos conteúdos é frequentemente utilizada. Dessa forma, a aprendizagem torna-se enfadonha e cansativa para os pequenos quando não se busca inovações na prática educativa; inovações estas que têm a intencionalidade de estimular e incentivar a autoaprendizagem e a curiosidade.

Diante da descrição destas atividades realizadas em sala de aula, vale salientar que não existe uma preocupação ou esforço para que as crianças comecem a trabalhar a assimilação dos conteúdos, visto que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento que bem direciona o educador a respeito disso quando aponta que “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 37), sendo, portanto, indispensável este posicionamento do profissional em docência.

Subsequentemente, os dados foram coletados através da realização de uma entrevista semiestruturada com a professora Rosa e a Coordenadora Pedagógica Priscila<sup>15</sup>; utilizando este meio como uma proposta de instrumento investigativo para compreender quais são os conhecimentos básicos que guiam suas práticas docentes.

A professora Rosa tem trinta e nove anos, casada, é formada apenas com o antigo Pedagógico Normal e não possui nenhum curso de graduação ou especialização. É professora efetiva no município, já leciona há vinte anos, na instituição há 2 anos e na Educação Infantil 2 anos também. Atualmente, trabalha apenas nesta instituição no período manhã e tarde com duas turmas do Infantil V.

A Coordenadora Pedagógica Priscila tem cinquenta e dois anos, casada, é formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), não possui nenhum tipo de especialização, mestrado ou doutorado. É funcionária contratada com

---

<sup>15</sup> Para preservar a identidade da Coordenadora que foi entrevistada, utilizamos o Pseudônimo Priscila.

cargo de confiança no município, nunca lecionou e já trabalha em gestão escolar há aproximadamente 20 anos.

A Educação Infantil exige muita responsabilidade por parte dos docentes que se comprometem a contribuir com o processo de desenvolvimento das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010, p. 25) definem dois eixos norteadores para o bom desempenho do papel educacional: As interações e a brincadeira. A primeira deve garantir experiências que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” e a segunda deve propor metodologias que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”.

Assim, as professoras devem pensar a educação como um meio capaz de garantir experiências que explorem os diversos aspectos interacionais com o auxílio de metodologias dinâmicas e com intencionalidades pré-definidas.

Mediante entrevista realizada, percebemos que ambas profissionais demonstram ter um certo apreço pela Matemática no que se diz respeito à inserção destes conteúdos no universo da criança desde a Educação Infantil. As duas enaltecem a matemática como um conhecimento que deve ser priorizado desde os primeiros anos na vida da criança e acreditam que este eixo temático é capaz de aperfeiçoar a vivência em sociedade. Porém, ao longo do período observatório, não identificamos nenhum dia onde a docente utilizasse de metodologias concretas e dinâmicas para facilitar a aprendizagem das crianças.

De acordo com Rau (2011, p. 33), “[...] Os profissionais que buscam metodologias criativas para trabalhar na sala de aula alcançam seus objetivos com mais facilidade acelerando assim o aprendizado de seus alunos de forma natural”. Essa estratégia, segundo o autor, é um meio capaz de levar a professora a obter bons resultados na aprendizagem das crianças e, se a professora observada realmente buscasse colocar sua fala em prática, os resultados seriam mais satisfatórios.

Outro ponto importante, ainda com relação à fala dos sujeitos sobre a questão inicial da entrevista, diz respeito à importância de uma formação continuada por parte dos profissionais que compõem o corpo docente e a gestão da creche. Segundo Ferreira *et al.* (2011, p. 33) “A formação real é demorada. Merece um trabalho de longo prazo. Em função do dinamismo desse processo, fica claro que a formação básica tradicional não é

suficiente”. É preciso então que a educadora, mesmo que atuando na educação há 20 anos ou mais, entenda que ela também é um ser em desenvolvimento que precisa continuar se aperfeiçoando.

Dando continuidade, os sujeitos foram questionados com a seguinte questão: No que diz respeito ao planejamento das aulas de matemática, quais metodologias você utiliza para orientar os conteúdos que envolvem o raciocínio lógico-matemático?

Procuro tá sempre com o material concreto né... uma coisa lúdica, que as crianças possam ver, possam pegar. Por exemplo, agora a gente tá trabalhando adição em matemática usando palitinho de fósforo, porque aqui não tem aqueles cubinhos, se tem eu não vi ainda, aí procuro mais assim, usar o palito de fósforo, palito de picolé, assim, uma coisa concreta (Rosa).

Então, a questão do raciocínio lógico, eu oriento para que as professoras trabalhem com blocos, com quebra-cabeças, pra eles fazerem... por exemplo, determinada atividade. Sempre que estamos em planejamento junto com as professoras, a gente pede pra que elas tragam uma atividade que essa atividade tem que ser relacionada a um jogo, aí sempre no planejamento, procuramos orientar pra que seja encaixada uma atividade que dê certo com os conteúdos que vão ser trabalhados. Sem contar que criança aprende mais com coisa concreta, e até em questão assim, por exemplo, quando for pra trabalhar a questão de somar, embora que não seja uma coisa bem complexa, é necessário que elas façam explicações, tipo... olhem, se a tia tem dois lápis (aí pega os lápis e mostra), e a tia dá um a Miguel, a tia fica com quantos lápis? Entende? Porque eu acho que eles compreendem mais, a questão do raciocínio lógico relacionado ao concreto (Priscila).

Com base na fala de Rosa, a Educação Matemática precisa estar sempre associada a metodologias concretas, principalmente quando se trata do raciocínio lógico-matemático aplicado a crianças em fase de adaptação no meio escolar. Ela relata que consegue perceber a necessidade das crianças em ter algo para enxergar e tocar, principalmente quando se está trabalhando conteúdos que se relacionam mais com o cotidiano. Entretanto, na observação, notamos que não existe, de fato, essa preocupação em levar materiais concretos para facilitar o entendimento dos conteúdos trabalhados.

Priscila, em sua explanação, afirma que enquanto coordenadora pedagógica, busca incentivar as professoras a trabalharem com materiais concretos em sala de aula, pois facilita no desenvolvimento do raciocínio da criança; e apresenta o jogo como um recurso expressivo que não pode faltar nas aulas de matemática.

O jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo

objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados (Antunes,1999, p. 40).

Os jogos são recursos que, independentemente da disciplina, possibilita o trabalho docente de forma interdisciplinar. Dessa forma, os jogos fazem com que as crianças se sintam estimuladas a estudar, aprender e desenvolver suas habilidades. Entretanto, se não houver uma preparação, bem como uma organização de objetivos, de nada adianta a aplicabilidade de recursos desta natureza.

Dando continuidade, e já havendo uma concepção básica sobre o pensamento das educadoras, e no sentido de identificar se o que elas falam, é posto em prática, fizemos a seguinte indagação: Descreva como você acredita que a (as) metodologia (as) utilizadas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem da matemática e mencione os tipos de metodologia(s) que você prefere adotar em suas aulas de matemática explicando-nos o porquê.

É como eu disse né, o foco mesmo é o material concreto, porque facilita na aprendizagem deles. Gosto de usar como, um jogo, um quebra-cabeças, na sala lá, eu tenho um dominó... é sempre assim, com coisa concreta mesmo. O quebra-cabeças, eu tenho um monte de quebra-cabeças, de jogos, que facilita muito a aprendizagem. Criança pega as coisas muito rápido quando você traz assim uma coisa diferente né? Porque pra você falar assim: oh, pessoal hoje vamos trabalhar subtração, é continha de tirar... Você tem 10, tira 6... aí isso aí pra eles é mesmo que tá falando em grego... E já com coisas que eles podem pegar é diferente né? Bota os palitinhos, conta os palitos, agora vamos tirar tantos... pronto. E eles gostam muito de aprender brincando, porque eles ficam muito tempo presos, então quando tem uma coisa diferente, eles se sentem mais à vontade. Acho melhor sempre trabalhar assim, com jogos... (Rosa)

Como eu disse anteriormente, é justamente isso, essa questão de incentivar a trabalhar o concreto, não só em matemática, mas em todas as outras áreas. Porque é diferente quando eles... assim... é como se eles pudessem tocar no conteúdo. E assim, enquanto coordenadora, eu acho que o material concreto é um grande facilitador no processo de ensino-aprendizagem, e as metodologias lúdicas também né... porque eu acredito que essa questão da ludicidade deve tá presente na educação infantil, não pode faltar porque é um meio atrativo. E com relação assim, às metodologias, a gente orienta a começar sempre, por exemplo, questionando eles: o que é isso? Vocês sabem alguma coisa sobre isso? Um exemplo é quando se vai trabalhar o relógio... perguntar né, o que que o relógio faz? Pra que serve? Na nossa vida a gente usa pra que? Vocês sabem que a gente precisa ter hora pra tudo? Entende? É sempre nesse sentido. (Priscila)



As respostas, tanto de Rosa, como de Priscila, demonstram que elas não conseguem distinguir muito bem material concreto de jogos pedagógicos, como metodologias de ensino. É como se, para elas, esses tipos de elementos fossem algo apenas de caráter “motivador” ou que considerassem ser importantes para que a Educação Matemática ocorra a partir do concreto.

Para isto, destacamos aqui, a importância do planejamento, do registro das práticas docentes; e da necessidade de se colocar em ação o que está no papel. Assim,

[...] é importante assinalar que a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível (Libâneo, 1994, p. 179).

Com base nestas reflexões, acredita-se que toda e qualquer proposta de mediação do conhecimento, deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela irão participar, para que a ação docente seja estimulante para a autoaprendizagem, e não apenas para chamar a atenção das crianças.

Analisando melhor, de acordo com os posicionamentos das educadoras, a Educação Matemática engloba em suas vertentes os conceitos de concreto e abstrato. Ao mesmo tempo, as características citadas pela coordenadora, quando a mesma menciona a médica Maria Montessori<sup>16</sup> (1870-1952), partem do princípio de que as crianças aprendem a partir de experiências naturais do dia a dia, onde a aprendizagem passa pelas mãos, através da manipulação, do concreto, para posterior entendimento do abstrato.

Torna-se, portanto, necessário, apresentar aqui, o que Ubiratan D’Ambrósio (2005) nos retratou no ano de 1970 como etnomatemática, ou seja, uma matemática que surge para compreender as diversas formas de matematizar, como uma articulação entre ciência e cultura; e ainda como ponte de ligação entre os conhecimentos não sistematizados de cada pessoa e os conhecimentos educativos sistematizados que todos aprendemos na escola.

Outra questão abordada foi a inclusão, que é algo muito complexo, quando as professoras não têm formação continuada, nem se esforçam para isso, principalmente nas aulas de matemática, onde as estruturas intelectuais das crianças são muito exploradas. Segundo a LDB 9394/96 art. 59 parágrafo III em todas as esferas da educação devem

---

<sup>16</sup> Maria Montessori (1870-1952) foi uma pedagoga, pesquisadora e médica italiana, a criadora do “Método Montessori” que revolucionou o ensino na Educação Infantil.

haver “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Assim, portanto, julga-se necessário que os docentes busquem aperfeiçoamento da sua prática, para poder assegurar às crianças o direito que lhes é concebido perante a lei.

Por fim, deixamos o espaço livre para que a professora e a coordenadora acrescentassem algo a mais que desejassem com relação às questões abordadas no decorrer da entrevista.

Assim né, a gente precisa de mais material pra trabalhar. Porque assim, o ano passado eu vim pra cá mas eu fiquei pouco tempo porque tirei uma licença maternidade, mas eu acho assim, que falta muito material pra gente trabalhar. É bom, trabalhar com criança, é bom, e precisa como eu disse, de material concreto, e eu acho que fica a desejar, essas coisas pra facilitar o trabalho da gente. Porque se dependesse só da boa vontade da gente num anda, porque pra gente tá tirando do bolso toda hora a gente não aguenta, e principalmente assim que hoje em dia a preocupação principal dos pais é ensinar as crianças a ler, a ler e a escrever, e sempre a matemática é deixada mais de lado. E é isso... (Rosa)

Como eu gosto muito de matemática, eu acho que as professoras deveriam intensificar mais o trabalho nessa área, e trabalhar de forma dinâmica, pra gente quebrar com isso de que matemática é uma matéria difícil, que matemática é uma matéria impossível de ser resolvida, porque não é... Desde que o professor entenda, saiba que não é assim, e outra... que busque né, porque as vezes a gente cobra tanto da educação, da gestão, mas a gente também tem que estudar, não se acomodar e procurar formas de melhorar o ensino, pra tornar ele mais acessível e atrativo. Mas também acho que a gente enquanto coordenador, gestor, professor, a gente tem que se auto refletir pra ver se produziu bem e sempre buscar melhorar, porque nós somos responsáveis pela educação, somos a base de tudo. (Priscila)

Diante do contexto da prática pedagógica descrita pelas próprias educadoras em questão, e a partir dos últimos posicionamentos supracitados, foi possível constatar que nem tudo que foi dito, é realmente colocado em prática. A Educação Matemática é demarcada por metodologias que acabam construindo na mente das crianças que esta disciplina é realmente algo difícil, complicado e chato. Os conteúdos apresentados através da monotonia das aulas expositivas, que é a principal estratégia metodológica utilizada pela professora (informação obtida na observação), trazem para nós, enquanto futuros pedagogos e pedagogas, uma grande preocupação no que se diz respeito às práticas de ensino existentes no contexto da Educação Infantil.

É importante destacar que as análises reflexivas que foram feitas nesta pesquisa não querem dizer que a educação se faz através de uma determinada fórmula, pois sabemos que ensinar não é transferir conhecimento, principalmente quando se diz respeito à Educação Matemática, onde o profissional deve ser mediador.

Nesta perspectiva, as professoras, mais especificamente de Educação Infantil, precisam compreender a dimensão do seu trabalho. Por mais que a formação do pedagogo no curso de licenciatura não contenha disciplinas que o preparem suficientemente bem para o ensino da matemática, e ainda que se tenha desfrutado do ensino tradicionalista enquanto discentes, é necessário adotar posturas que saiam do discurso e se entrelacem ao universo da criança, de forma a construir sua autonomia, criatividade, imaginação, percepção sensorial, raciocínio lógico e muitos outros aspectos.

Dessarte, este estudo a respeito das práticas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem da Educação Matemática levou em consideração as concepções das entrevistadas, explicitando a importância de se trabalhar Matemática na Educação Infantil, deixando aqui explícito que a professora e a coordenadora pedagógica, participantes desta pesquisa, fizeram referência ao uso de metodologias concretas e abstratas em sala de aula. Porém, em seus relatos e na observação realizada, podemos observar que os seus discursos são o oposto de suas práticas.

## **CONCLUSÃO**

Mediante tudo que foi exposto, durante o decorrer desta pesquisa, entende-se que o eixo da matemática deve ser explorado de tal forma pela professora, a ponto de incentivar a criança a compreender que este universo, é recheado de novos conhecimentos e novas descobertas capazes de dar continuidade ao processo de aprendizagem. No entanto, a professora deve abordar um planejamento e uma intencionalidade capaz de fazer uma ligação entre os conhecimentos que a criança já tem e os que ela vai adquirir.

Por fim, deve-se considerar que esta pesquisa visa ampliar as concepções matemáticas dos docentes da Educação Infantil, através de novos olhares que busquem sempre incluir as crianças em experiências ricas em aprendizado, que levem em consideração seu processo de desenvolvimento, bem como do seu raciocínio lógico-matemático em construção. Esperamos que esta pesquisa contribua com as futuras

práticas docentes de professores/as de Educação Infantil, principalmente para o progresso e a qualidade no ensino da Educação Matemática.

Ao finalizar esta pesquisa, é imprescindível apontar que ficam perguntas e/ou lacunas referentes ao tema analisado, que abrem espaços para futuras pesquisas nesta área. Assim, expresso aqui minha satisfação em concluir este trabalho e anseio que todas as questões aqui discutidas possam contribuir com a caminhada de todos os profissionais que fazem a Educação acontecer.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 19 de novembro de 2018.

CARVALHO, Anna Márcia Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. In: Observando e Problematizando a Escola. São Paulo: Cengage Learning, 2012 (Coleção ideias em ação).

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1990  
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. In: A Aula como Forma de Organização do Ensino. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

**Os Fazeres na Educação Infantil** [organizado por] Maria Clotilde Rossetti-Ferreira; Ana Maria Mello; Telma Vitoria; Adriano Gosuen e Ana Cecília Chaguri. 12<sup>o</sup> ed. Ribeirão Preto, SP. Editora Cortez, 2011.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, Alina. **A gênese do número na criança**. 2<sup>o</sup> Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, Vozes, 2001.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: Uma atitude pedagógica. 2. Ed. rev.Atual. eampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.

**Capítulo 9**  
**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: A  
EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO TEIAS DA JUVENTUDE (ITJ)**

**Luiz Carlos Viana Rodrigues Filho**  
**Romária de Menezes do Nascimento**  
**Nadja Rinelle Oliveira de Almeida**

## **A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: A EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO TEIAS DA JUVENTUDE (ITJ)**

### ***Luiz Carlos Viana Rodrigues Filho***

*Professor vinculado à Secretaria Municipal da Educação do município de Sobral, graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).*

*E-mail: [luiz.carlos@edu.sobral.ce.gov.br](mailto:luiz.carlos@edu.sobral.ce.gov.br).*

### ***Romária de Menezes do Nascimento***

*Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).*

*E-mail: [romaria\\_menezes@uvanet.br](mailto:romaria_menezes@uvanet.br).*

### ***Nadja Rinelle Oliveira de Almeida***

*Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).*

*E-mail: [nadja\\_oliveira@uvanet.br](mailto:nadja_oliveira@uvanet.br).*

### **RESUMO**

O estudo teve como proposta analisar o papel do(a) pedagogo(a) que atua nos espaços não escolares, focando o olhar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no Instituto Teias da Juventude (ITJ), uma Organização da Sociedade Civil (OSC), que tem como um de seus escopos potencializar o protagonismo juvenil. O instituto desenvolve suas atividades - de natureza social com adolescentes e jovens que são moradores de áreas com um alto índice de vulnerabilidade social - no município de Sobral - CE. A pesquisa, de natureza qualitativa, toma como referência teórica alguns autores como: Fonseca (2009), Libâneo (1999), Brandão (1985), Gohn (2006, 2010), Kochhann (2021), dentre outros. Como instrumento para coleta de dados, foi proposto a entrevista estruturada junto aos profissionais que atuam no ITJ. Os resultados obtidos apontam que o(a) pedagogo(a) tem sido visto como um(a) profissional que, a cada dia, torna-se uma presença ativa e importante nos diversos espaços sociais. No caso do cenário em questão, percebeu-se que os profissionais graduados em Pedagogia atuam em funções referentes à parte administrativa do instituto. Além disso, desenvolvem atividades de planejamento e execução dos encontros com os

jovens de forma que o trabalho do(a) pedagogo(a) se encontra dividido entre um caráter pedagógico, administrativo e social.

**Palavras-chave:** Pedagogia social. Espaços não escolares. ITJ.

### **THE PEDAGOGUE PERFORMANCE IN NON-SCHOOL SPACES: THE EXPERIENCE AT INSTITUTO TEIAS DA JUVENTUDE (ITJ)**

#### **ABSTRACT**

The study aimed at analyzing the role of the pedagogue who works in non-school spaces and placed special focus on the pedagogical work developed at Instituto Teias da Juventude (ITJ). It develops its social activities in Sobral – CE; the audience is made up by teenagers and young people who live in areas with a high index of social vulnerability. The nature of the research is qualitative and takes as theoretical reference authors such as: Fonseca (2009), Libâneo (1999), Brandão (1985), Gohn (2006, 2010), Kochhann (2021), among others. A structured interview with the professionals who work at ITJ was proposed as instrument for data collection. The results obtained indicate that the pedagogue has been perceived as a professional who becomes an active and important presence in several social spaces. In the analyzed scenario, it was noted that professionals graduated in Pedagogy work in administrative places in the institute; they also develop activities of planning and conduct meetings with young people. Thereby the work of pedagogues encompasses pedagogical, administrative, and social aspects.

**Keywords:** Social pedagogy. Non-school spaces. ITJ.

#### **INTRODUÇÃO**

O Instituto Teias da Juventude (ITJ) é uma Organização da Sociedade Civil (OSC)<sup>17</sup> que tem por objetivo colaborar para a construção de vida de adolescentes, jovens e suas famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social. Além disso, também tem por escopo garantir e potencializar o protagonismo juvenil, ressignificando valores e construindo projetos de vida pautados na autonomia, dignidade dos direitos, respeito à diversidade e melhoria da qualidade de vida.

A criação do ITJ, configurado como uma OSC, visa o atendimento de adolescentes e jovens que residem em comunidades que têm um alto índice de vulnerabilidade social e que carecem de políticas assistenciais capitaneadas pelo Estado. Anterior à criação do instituto, foram estruturados projetos que tinham como objetivo o enfrentamento de problemáticas sociais. Em 2007, surgiu o *Projeto Vida que te Quero Viva* com a finalidade

---

<sup>17</sup> Atualmente, uma Organização da Sociedade Civil (OSC) é entendida como qualquer entidade que desenvolva projetos sociais com finalidade pública encontrando-se dentro do terceiro setor, pois não possui fins lucrativos.



de colaborar com adolescentes e jovens que enfrentavam situações relacionadas ao uso abusivo de álcool, drogas e gravidez na adolescência numa perspectiva preventiva e promotora. Em um período de quatro anos de execução, o referido projeto apresentou resultados significativos nas problemáticas apresentadas.

Após uma reestruturação na ideia central do projeto acima mencionado, no ano de 2011, nasceu o projeto “Vida nas Teias da Cultura” que foi criado com o objetivo de colaborar para a construção de projetos de vida de adolescentes, jovens e suas famílias. Isso através de atividades que promovessem a ressignificação de valores, a democratização do acesso às políticas públicas (cultura, educação popular, saúde comunitária, esporte, meio ambiente e assistência social) e o fortalecimento da participação juvenil enquanto instrumentos de transformação social, sendo financiado pelo Fundo Nacional de Cultura através da Rota da Cultura do Instituto Votorantim. Esta, em 2012, passou por readequações institucionais de financiamento junto à Votorantim e a tecnologia do projeto passou a ser desenvolvida pela Pastoral de Juventude do Meio Popular através da personalidade jurídica da Cáritas Diocesana de Sobral até o final de 2013 (Blog ITJ, 2015).

Lançar olhares e reflexões sobre o ITJ e a atuação do(a) pedagogo(a) neste espaço vem acompanhado das experiências de vida do pesquisador e das discussões empreendidas nas disciplinas do curso de Pedagogia vinculado à participação nas atividades do ITJ, ilustrando com isso a necessidade em compreender o fazer pedagógico e a promoção do educativo em uma organização da sociedade civil.

Essas experiências consistiram em atuar em espaços não escolares e vivenciar o próprio atendimento no ITJ, sendo posteriormente um agente social, corroborando para que esse objeto de estudo estivesse mais latente na jornada como pesquisador que tinha a intenção de compreender a atuação pedagógica desenvolvida nos espaços acima referidos, agora como um pedagogo em formação que encerra o ciclo de atuação como graduando. Segundo Kochhann (2021), o(a) pedagogo(a) é um(a) profissional que atua como professor(a), pesquisador(a) e gestor(a), de forma que sua relação de trabalho não se vincula somente à escola formal, e sim às práticas pedagógicas que podem ser exercidas nos diversos espaços.

A educação que se concretiza nos espaços não formais é conceituada nas palavras de Gohn (2006, p. 30) “como um campo de atuação pedagógica, uma vez que ela trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes”.

Partindo desta reflexão, entende-se que o(a) pedagogo(a), em uma instituição não escolar, é um(a) facilitador(a) na construção dos saberes, pois constrói, através de metodologias e organização do trabalho pedagógico, vias de aprendizagem e de desenvolvimento direcionadas aos grupos atendidos nestes espaços.

Diante dessa contextualização apresentada, a pergunta que orientou a realização desta pesquisa foi: Qual o papel do(a) pedagogo(a) que atua em uma Organização da Sociedade Civil (OSC)? Com isso, este trabalho tem como objetivo analisar o papel do(a) pedagogo(a) que atua no espaço não escolar a partir do trabalho pedagógico desenvolvido no Instituto Teias da Juventude (ITJ).

A relevância desta pesquisa reside na visibilização da atuação do(a) pedagogo(a) em um espaço não formal e, sobretudo, na caracterização, necessidade e relevância das atividades que podem ser desenvolvidas por este(a) profissional no espaço já supracitado.

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa e teve cunho descritivo-exploratório. O cenário em que ela se desenvolveu foi o ITJ que fica localizado no município de Sobral. O instrumento para coleta de dados foi uma entrevista estruturada que foi realizada com dois sujeitos que atuam na instituição.

## **O TRABALHO DO PEDAGOGO NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES**

Ao longo dos anos, o curso de Pedagogia passou por reformulações e elaborações em suas diretrizes curriculares, despertando discussões importantes para a profissão. Nesta esteira, tem-se a possibilidade de ampliação do exercício da docência para a organização do trabalho pedagógico nos espaços não formais de educação.

Conforme aponta Pimenta, Pinto e Severo (2022), a criação do curso de Pedagogia data do ano de 1939 e foi, inicialmente, ligado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Em princípio, a profissão docente era estruturada com fragmentações entre a licenciatura e o bacharelado. Os bacharéis exerciam a habilitação técnica enquanto os licenciados exerciam a função nas escolas formais.

Os autores apontam que um novo olhar surge para o curso de Pedagogia após a aprovação da Resolução do Conselho Federal de Educação nº 02/1969 que buscou solucionar os problemas identificados através de estudos e pesquisas no âmbito do INEP e que evidenciavam a ausência de clareza do foco profissional, de formação de

professores/as para o ensino secundário e a definição de um currículo elitista distante da realidade das escolas primárias.

Esta resolução instituiu o curso de Pedagogia como uma formação do pedagogo com uma base comum e outra diversificada em habilitações de: magistério, orientação educacional, administração, supervisão e inspeção escolares.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, não houve muitas modificações, pois se manteve com uma base comum sem alterações com relação ao conteúdo e ao significado da pedagogia para compor as habilitações que se mantiveram (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

No ano de 2006, é aprovada a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de nº 01, em 15 de maio, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e que define a atuação do profissional em ambientes escolares e não escolares, tendo como base a identidade docente focada na educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A formulação desta nova diretriz advém de um processo complexo e de rupturas, uma vez que diferentes grupos de educadores tinham entendimentos diversos acerca da formação do pedagogo. Libâneo (1999, p. 44), afirma que:

[...] O pedagogo, é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligados, saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

As discussões empreendidas por Libâneo e demais autores compreendem o lugar do pedagogo frente à diversidade de espaços onde são e devem ser desenvolvidas práticas educativas que podem se ligar ou não aos espaços mais e menos formais de educação. Assim, este profissional está envolvido em diferentes aspectos da prática educativa, seja de forma direta ou indireta, e, para tanto, utiliza-se de conhecimentos e de métodos de ação para alcançar objetivos específicos relacionados à formação humana, considerando o contexto histórico em que atua.

Analisando o trabalho desenvolvido nos projetos sociais em uma Organização da Sociedade Civil (OSC) com o pensamento dos autores, é possível compreender que a atuação do pedagogo em espaços não escolares é fundamental, pois a sua presença facilita na promoção do desenvolvimento e do bem-estar das comunidades atendidas, contribui para o planejamento e para a implementação de atividades educacionais e atende às

necessidades específicas das crianças, dos adolescentes e dos jovens das comunidades. Segundo Gohn (2010, p.55),

O Educador Social numa comunidade atua nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora.

O trabalho desenvolvido por este profissional se dá de forma gradual, pois tudo parte da identificação das necessidades específicas da comunidade ou grupo em que está inserido. Posteriormente, são coletados dados e informações para entender os desafios educacionais, sociais e pessoais que os atendidos enfrentam, e, em seguida, é feito o planejamento e o desenvolvimento das metodologias com base na avaliação das necessidades. Posta esta discussão teórica, apresentamos, na sequência, a metodologia desenvolvida no estudo.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o interesse neste tipo de investigação situa-se no processo em detrimento dos resultados ou dos produtos. Este processo considera a forma como os sujeitos atribuem significados às suas experiências. O *locus* da pesquisa foi o Instituto Teias da Juventude, com sede localizada no bairro Cidade Doutor José Euclides na cidade de Sobral-CE, que também desenvolve trabalhos em outros municípios da região norte.

Para caracterizar o itinerário deste trabalho e seguir com fidelidade os aspectos éticos e metodológicos da pesquisa, destacamos que, inicialmente, procedeu-se à leitura de materiais e organização do material teórico ilustrado e encorpado com base em Fonseca (2009), Libâneo (1999), Brandão (1985), (Gohn, 2010; 2006), Kochhann (2021). Estes autores foram priorizados tomando por base a relevância de sua produção em face do objeto da pesquisa e definidos a partir da busca feita em periódicos utilizando os descritores: educador social, pedagogos e espaços não escolares. As buscas foram feitas na plataforma *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico.

O instrumental utilizado para a produção dos dados foi uma entrevista estruturada, realizada, em formato online e presencial, em novembro do ano de 2023. Os

sujeitos participantes da pesquisa foram duas pedagogas com atuação na instituição há mais de três anos e cujos nomes dados são fictícios: Orquídea e Violeta.

Para a análise dos dados, apoiamo-nos na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Segundo a autora, esta metodologia representa um conjunto de técnicas de análise que objetiva descrever o conteúdo das mensagens dos sujeitos levando à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas comunicações.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, enfatizamos que ela seguiu com rigor as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde conforme a Resolução 510/216. Com vistas a garantir a segurança dos participantes da pesquisa bem como dos responsáveis pela realização dela, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nele, estão evidenciados o objetivo do trabalho, as responsabilidades e os deveres do pesquisador e sujeitos participantes do processo de produção dos dados dentre os quais destacamos a garantia do anonimato aos participantes da pesquisa.

## **A ANÁLISE DOS DADOS: O ENCONTRO COM ALGUMAS RESPOSTAS**

Tendo em vista os objetivos do estudo, apresentamos abaixo o curso da análise dos dados com base na fala dos sujeitos participantes da pesquisa. Para melhor organizar os dados e em conformidade com a técnica de análise proposta por Bardin (2016), organizamos este trabalho iniciando pela discussão acerca da atuação do pedagogo no ITJ.

Ao se referir à aproximação com o instituto e ao trabalho que desenvolve, Orquídea destaca que a proximidade com ele se deu através de convite feito pelo seu fundador no momento em que organizava o quadro de colaboradores. A participante revela que, embora não se identificasse com os espaços não escolares, fez opção positiva à experiência que se revelou inicialmente desafiadora. Em sua narrativa, ela enfatiza que, embora graduada em Pedagogia, suas atividades no instituto são de cunho administrativo.

A narrativa nos permite algumas análises no sentido de problematizarmos o fato de que, mesmo sendo pedagoga, suas ações são destinadas à resolução de aspectos mais burocráticos na instituição. Cumpre aqui pensar na valorização do pedagogo que vai da remuneração até a estrita definição de sua atividade profissional enquanto organizador do trabalho pedagógico nos espaços escolares e não escolares.

No caso da participante Violeta, ela aponta que se identificava com os espaços não escolares e atua no instituto como agente social. Ela diz:

(...) trabalho como agente social e sou graduada em Pedagogia. O trabalho desenvolvido, alinhado com a minha graduação abre caminhos e novos horizontes, pois compreendo que o pedagogo não atua somente na sala de aula, aqui no projeto vida trabalhamos atividades como oficinas, palestras, vidaterapia, rodas dialógicas com temáticas para a juventude e auxílio na efetivação das atividades de música, dança, teatro, cinemas culturais, tendas culturais e o encontro de formação e arte (Violeta).

As falas das participantes, especialmente de Violeta, sinalizam uma compreensão da dimensão pedagógica própria do espaço não escolar. As declarações das pedagogas refletem suas atuações no projeto “Vida nas Teias da Cultura”. Sá (2000) aponta que tomar o trabalho como princípio educativo implica compreendê-lo na sua dinamicidade a partir dos polos que se articulam: teoria e prática, concepção e execução, o saber e o fazer. Nesta esteira, é importante situar também que fora do espaço da educação escolar se busca a humanização dos sujeitos que acessam estes ambientes.

Sá (2000) acresce que a caracterização desta dimensão pedagógica se insere na busca de possibilidades de uma educação para a cidadania, para a melhoria da qualidade de vida e da comunidade e que também leve para a compreensão das relações contraditórias da sociedade e para as possibilidades históricas de transformação social.

As narrativas das pedagogas também contemplam o significado que elas atribuem ao trabalho que desenvolvem. Violeta relata:

Compreendo que o meu trabalho dentro do ITJ como agente social, graduada em Pedagogia, é de suma importância e a relevância para mim é significativa, pois minha formação junto ao meu trabalho, me ajuda na efetivação das atividades, auxiliando no processo de construção de saberes de adolescentes, jovens e suas famílias (Violeta).

A colaboradora desenvolve funções de cunho pedagógico e a relevância que a sua graduação traz para seu trabalho diário é positiva, pois seu ofício ajuda no processo de construção de saberes em diversos adolescentes, jovens e suas famílias atendidas pelo projeto. Segundo Gohn (2010, p.55), “O Educador Social, atua objetivando a produção de saberes a partir de culturas locais existentes nas comunidades.”

Sobre os desafios, potencialidades e contribuições de seu trabalho, Violeta destaca:

Compreendo que as potencialidades estão ligadas aos planejamentos e as atividades que são oferecidas à comunidade, pois esse processo gera transformação de vida nos adolescentes e jovens que estão inseridos no projeto vida, potencializando jovens a serem protagonistas de sua própria história (Violeta).

É evidente, nesta fala, a importância do agente social graduado em Pedagogia, pois a formação acadêmica na área forma um profissional que compreende que os planejamentos e as metodologias das atividades devem ir ao encontro de um objetivo comum de aprendizagem e de transformação.

A partir das colocações evidenciadas, conseguimos compreender que existe um significado no trabalho de agente social na instituição e que a aprendizagem da sua formação vem como suporte metodológico. Este, alinhado com os desafios experienciados do administrativo, culmina nas potencialidades das atividades, pois quando existe um significado no ambiente de trabalho, os desafios não se tornam obstáculos, mas configuram-se como potencialidades resultando em atividades com maior excelência e que objetivam a transformação de vida dos adolescentes e dos jovens.

Essa transformação refere-se à mudança de pensamento acerca do ambiente que rodeia o atendido. Se porventura o jovem vive em uma situação de violência, essa mudança social vem para que ele consiga enxergar que ele não deve viver à mercê da violência e que existe o direito de ir e vir amparado por lei. Se ele não tem uma moradia digna, a transformação potencializa a compreensão de que ele não tem contrato com condições sub-humanas de moradia.

Quando faltar para ele um alimento, a transformação traz um olhar de que ele não tem contrato com a fome. Não é porque um jovem da comunidade cresceu em uma favela, sendo estudante de escola pública, que ele está condicionado a ter um subemprego e a mudança social vem quando ele entende que a universidade também pode ser acessada por ele. Quando o jovem entende as diversas situações, é possível que ele busque, com mais consciência, transformações para si e para a sua comunidade.

Ao relatarem sobre sua formação e sua identidade enquanto pedagogas que atuam em espaços não escolares, Orquídea relata:

(...) refletindo a partir da pergunta em minhas lembranças, percebi que, por diversas situações tive um olhar investigativo e essa característica vem do curso de Pedagogia, mesmo compreendendo que minhas atividades são de cunho administrativo, compreendo que tudo que se faz tem intencionalidade pedagógica (Orquídea).

Violeta destaca que:

As contribuições que a minha formação traz junto à minha atuação no ITJ são significativas, pois quando proporcionamos para a sociedade o

direito de igualdade e evolução, busco junto aos meus conhecimentos pedagógicos, metodologias que auxiliam neste processo (Violeta).

É evidente, nas duas falas, que a formação em Pedagogia tem relevância para Orquídea e Violeta, seja pela dimensão investigativa - essencial em qualquer espaço escolar e não - ou numa dimensão de levar, através do viés pedagógico, o alcance dos objetivos próprios do espaço onde atuam. Os relatos afirmam que as práticas pedagógicas estão presentes em todos os espaços. Brandão (1985, p. 7) assegura que “[...] ninguém escapa da educação, em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela”. Portanto, trazemos à tona a importância do profissional que compreende os diversos processos educativos nos quais tudo é permeado por uma intencionalidade pedagógica.

Sobre as competências essenciais que um pedagogo precisa ter para atuar no ITJ alinhado com o objetivo de auxiliar na construção de projetos de vida de adolescentes, de jovens e de suas famílias, a colaboradora Orquídea relata:

As competências que trago para o profissional graduado em Pedagogia que visa atuar em um espaço não escolar é de ser exemplo em diversas situações de fala, comportamento, olhar, observar o lado positivo das coisas, e ser diferente em situações conflituosas (Orquídea).

E Violeta declara: “Em relação às competências que um pedagogo necessita ter para atuar em um espaço não escolar como por exemplo o ITJ, é a força de vontade, abertura ao novo e formação contínua”.

Em relação às competências, Violeta usa as seguintes palavras: “força de vontade”, “abertura ao novo” e “formação contínua”. Estas características culminam em uma única palavra chamada desafio e elas compreendem que esses desafios têm um objetivo que é o de ofertar a oportunidade dos adolescentes e dos jovens terem uma qualidade de vida.

Entendemos que, diante da dimensão pedagógica do trabalho educativo nos espaços não escolares, a atuação do pedagogo reveste-se da maior importância em face da organização destes processos. No entanto, é importante salientar e reconhecer os limites de sua atuação, a necessidade de valorização deste profissional e a melhoria das condições objetivas de trabalho.

Para fins de uma visão mais geral, os dados revelaram que as colaboradoras da pesquisa desenvolvem um trabalho pedagógico, sem, no entanto, terem sido selecionadas para essa atividade por causa da especificidade de sua formação, o que nos permite inferir



a necessidade deste profissional com suas respectivas qualificações, valorização social e financeira.

Ademais, vale pontuar que as colaboradoras veem o seu trabalho como ferramenta de potencialidade e que ele tem relevância significativa para suas vidas, pois a contribuição da construção de vida de adolescentes e de jovens das diversas comunidades apontam para realização do trabalho desenvolvido por elas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme objetivo central desta pesquisa, lançaram-se olhares e percepções sobre o papel do pedagogo que atua no espaço não escolar a partir do trabalho pedagógico desenvolvido no Instituto Teias da Juventude (ITJ). Nesta caminhada, foi possível compreender que o papel do pedagogo, em uma instituição da sociedade civil, vai além das fronteiras da sala de aula, abraçando uma abordagem multifacetada que envolve aspectos administrativos, sociais e pedagógicos.

É perceptível que existe uma importância no trabalho desenvolvido pelas colaboradoras e que suas atuações - administrativas e sociais - estimulam imagens do futuro, abrindo horizontes e novos caminhos em busca de uma construção de vida para os atendidos do projeto *Vida nas Teias da Cultura*.

Acerca da formação e identidade do pedagogo que atua no espaço não escolar, ficou evidente que o sentido atrelado a esta identidade se conecta com um olhar investigativo associado às características como por exemplo: a força de vontade, abertura ao novo e formação contínua. Vale destacar também que a formação do curso de Pedagogia vem como uma ferramenta potencializadora nos processos de construção de vida.

O comprometimento desses profissionais com a construção de um futuro melhor para a juventude reflete não apenas a importância da educação, mas também a necessidade de uma abordagem integrada para promover mudanças significativas na sociedade. O pedagogo, nesse contexto, é um facilitador crucial na promoção da igualdade de acesso à educação e no desenvolvimento de comunidades mais fortes e resilientes.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação** - São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Brasília, 2006.

COMUNICAÇÃO, Assessoria ITJ. **Quem somos**. Blog Instituto Teias da Juventude Disponível em: [https://www.institutoteiasdajuventude.org.br/p/quem-somos\\_85.html](https://www.institutoteiasdajuventude.org.br/p/quem-somos_85.html). Acesso 14 out. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510/2016**. Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 14 out. 2023.

FONSECA, L. S. Apoio socioeducativo, enraizamento do infante-juvenil? (Com) vivências em comunidades da periferia urbana. **Cadernos de Educação**: FaE/PPGE/UFPEl – Pelotas [32]: 63-83, janeiro/abril. 2009.

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

\_\_\_\_\_. Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

KOCHHANN, A. O trabalho (fazer) pedagógico em espaço não-escolar: formação e atuação do pedagogo em questão. *In*: KOCHHANN, Andrea (org.). **Pedagogia em espaços não-escolares: uma discussão à luz do trabalho pedagógico**. 1º ed. Goiânia: Kelps, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2.ed. – São Paulo, Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G.; PINTO, U. A.; SEVERO, J.L.R.L. Panorama da Pedagogia no Brasil: Ciência, curso e profissão. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 38, 2022.

SÁ, R. A. Pedagogia: identidade e formação o trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 171-180. Editora da UFPR, 2000.

**Capítulo 10**  
**NO ENCANTO DO ENCONTRO ENTRE OS CAMINHOS DO**  
**ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO ACARAÚ (UVA)-CE**

**Ana Carla Pinheiro Lima**  
**Maria do Socorro Sousa e Silva**  
**Anna Vivianne Silva de Sousa**

**NO ENCANTO DO ENCONTRO ENTRE OS CAMINHOS DO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO ACARAÚ (UVA)-CE**

**Ana Carla Pinheiro Lima**

*Graduanda do curso de Pedagogia da UVA. E-mail: [carla-pinheiro1@hotmail.com](mailto:carla-pinheiro1@hotmail.com)*

**Maria do Socorro Sousa e Silva**

*Professora do curso de Pedagogia da UVA, pedagoga, geógrafa e doutoranda pela  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: [msserasmo@gmail.com](mailto:msserasmo@gmail.com)*

**Anna Vivianne Silva de Sousa**

*Letróloga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).*

*E-mail: [srta.viviannex@gmail.com](mailto:srta.viviannex@gmail.com)*

**RESUMO**

O artigo teve como objetivo traçar reflexões sobre o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, pertencente à Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), situada no campus da Betânia na cidade de Sobral, estado do Ceará. A pesquisa partiu da questão orientadora se nos quatro (4) estágios, os estudantes estagiários fazem ligação do que aprenderam no curso com as vivências nos espaços escolares formais e não formais. A abordagem é qualitativa e participante, contou com vivências de quatro (4) estudantes estagiários do 9º semestre, os quais compartilharam suas reflexões nos anos de 2014 e 2015. Adotou-se como suporte teórico: Lima (2012), Pimenta (2011), Pimenta e Lima (2004) entre outros. Em suma, foi possível compreender que os estágios foram se desenhando para os estudantes estagiários como um componente potencializador para a formação de pedagogo/a e para o entendimento da profissão.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Teoria. Prática. Estudante Estagiário.

## IN THE ENCHANTMENT OF THE ENCOUNTER BETWEEN THE PATHS OF THE SUPERVISED INTERNSHIP OF THE PEDAGOGY COURSE AT THE STATE UNIVERSITY OF ACARAÚ - UVA/CE

### ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the Supervised Internship in the Pedagogy course at the Vale do Acaraú State University (UVA), located on the Betânia campus in the city of Sobral, state of Ceará. The research was based on the guiding question of whether in the four (4) internships, the student interns connected what they had learned in the course with their experiences in formal and non-formal school spaces. The approach was qualitative and participant-based, with the experiences of four (4) 9th semester student interns, who shared their reflections in 2014 and 2015. Lima (2012), Pimenta (2011), Pimenta and Lima (2004), among others, were used as theoretical support. In short, it was possible to understand that the internships were being designed for the student interns as an empowering component for the training of pedagogues and for the understanding of the profession.

**Keywords:** Supervised internship. Theory. Practice. Student trainee.

### INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia que visa um crescimento essencial na formação do futuro pedagogo/a, nele se desenvolvem práticas educativas nas quais os estudantes estagiários se deparam com o universo da educação, um leque de conhecimentos e é nesse contexto que o estágio proporciona aos estudantes estagiários investigar, refletir e intervir em espaços escolares, como a escola, e em não escolares, como associação, sindicato, hospital, empresa, orfanato, igreja etc.

Esse componente se organiza em quatro (4) estágios, sendo: Gestão Educacional; Educação Infantil; Anos Iniciais e Movimentos Sociais e Educação Popular. Promovem uma relação muito questionadora entre a teoria e a prática, o real e o irreal do que seja propriamente um educador da educação ou um educador social. É nesse movimento de idas e vindas no contexto dos estágios que acontece o encanto do encontro da realidade com a profissão de ser pedagogo/a, a qual possibilita vivências no espaço da sala de aula, da gestão escolar e dos movimentos sociais.

O primordial é que o estudante estagiário coloque em prática o saber teórico adquirido em seu processo de formação no curso, socializando-o no *lócus* pelo qual passará durante o desenvolvimento dos quatro (4) estágios, fazendo ligação entre o que aprendeu no curso e a realidade nos estágios. Para isso, faz-se o seguinte questionamento

- será que realmente no contexto de desenvolvimento do estágio há essa ligação? De tal questionamento surgiu o interesse em pesquisar a temática em tela no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois parte dos encantos e desencantos encontrados nas vivências nos estágios supracitados e na motivação que a professora orientadora tem fomentado. É nesse percurso que os relatos feitos pelos estudantes estagiários do 9º período em formação dão suporte para o foco desta pesquisa.

Assim, este estudo tem por objetivo analisar as contribuições dos estágios na formação dos estudantes estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), campus da Betânia do município de Sobral no Ceará. Para o referencial teórico, reporta-se aos estudos de Lima (2012), Pimenta (2011), Pimenta e Lima (2004) entre outros. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e participante. Segundo Neves, “nas pesquisas qualitativas é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes da situação estudada e, a partir daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.” (Neves, 1996, p.1). Adota-se como técnica de pesquisa a coleta de dados em entrevista semiestruturada com quatro (4) estudantes estagiários do 9º período do curso em tela, eles serão anunciados com a letra “E” maiúscula da palavra estudante, assim: E1, E2, E3 e E4.

De modo, essa pesquisa está dividida em três (3) partes, sendo a primeira “As leis do estágio supervisionado”; a segunda “Os caminhos trilhados pelos estudantes estagiários no estágio supervisionado”; e a terceira “No encanto do encontro no estágio supervisionado sob os olhares dos estudantes estagiários”; e por fim “as considerações finais”. É dessa composição de momentos no exercício da pesquisa que a autora concludente se baseia à elaboração do artigo que ora apresentamos.

## **AS LEIS PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

O ex-presidente da República brasileira, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a lei 11.788, em 25 de setembro de 2008, conhecida como a lei do estágio. Contendo 22 artigos, a lei surge para deixar claro que o estágio é uma etapa de aprendizado. De acordo com tal determinação o artigo primeiro indica:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da

educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

Dessa maneira, destaca-se o estágio supervisionado como finalidade básica complementar à formação acadêmica do estudante para possibilitar um maior contato com seu futuro campo de atuação profissional. Assim, salienta a informação anterior, o artigo 1º, parágrafo 2º da lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 ao destacar “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Brasil, 2008).

Já para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) em seu artigo 67 parágrafo único afirma que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.” (Brasil, 1996). Com isso, alguns requisitos são observados na concessão do estágio de acordo com o artigo 3º, incisos, I, II, III da lei 11.788/08 são eles:

- I – Matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;
- II – Celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;
- III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

Destarte, a instituição de ensino, o estudante estagiário e a parte concedente têm que celebrar um termo de compromisso, onde a concedente se compromete a conceder a esse formando algumas situações que o favoreça neste processo, tendo que cumprir todas as normas internas da concedente, da instituição e manter sigilo sobre informações, dados ou trabalhos reservados. De acordo com o artigo 8º da lei 11.788/08 é facultado às instituições de ensino celebrar convênios com as instituições concedentes, com isso muitos estudantes estagiários sentem dificuldades ao procurar o *lócus* para estagiar, pois sem permissão o formando é prejudicado devido instituições concedentes só abrirem espaço se a mesma tiver convênio com a instituição de ensino.

Em 2006, é aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia. O artigo 7º vem ressaltar que o curso citado terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo

trabalho acadêmico. O parágrafo II do mesmo artigo é dedicado 300 horas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, conforme o projeto pedagógico da instituição de ensino. O artigo 1º e parágrafo II da resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 contempla 400 horas dedicadas ao estágio. Comparando a resolução de 2002 e 2006, podemos observar uma redução de 100 horas de atividades de estágio. Eis o que destaca Lima (2012),

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores como facilitador do desenvolvimento docente e aproximação com a profissão e com os profissionais da educação. A aprendizagem se confirma nessa aproximação, pois é um espaço de experiências significativas, o que promove a formação do educador (Lima, 2012, p.123).

Compreende-se que o estágio supervisionado sendo obrigatório, é extremamente importante na formação do estudante estagiário, porque é nele onde se dar a produção de saberes para assim fortalecer sua visão de educador em várias vertentes seja na docência e para além dela com significados cada vez mais instigante para a realidade educativa.

## **O CAMINHO TRILHADO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Iniciou com o Estágio em Gestão Educacional, em 2014 em uma escola pública municipal da cidade de Sobral no estado do Ceará. Nele encontrou-se a oportunidade de vivenciar a realidade escolar, entre o pensado e o real do que é o magistério com seus encantos e encontros, tendo o contato com a prática que possibilitou uma ampla visão da gestão escolar entre organização e administração, observando as práticas e confrontando-as com as teorias vistas no curso, de como atua o gestor na corporação escolar, a sua maneira de trabalhar, o modo como está presente na dinâmica da escola, como se articula na interação com a equipe técnico-pedagógica e corpo docente.

Mas, a experiência foi um tanto complicada e complexa por ser o primeiro contato com o campo do estágio, muito temido pelos estudantes estagiários, principalmente ao se sentirem perdidos sem muito direcionamento que por vezes preferiram ficar caminhando pelos corredores da escola do que ficar dentro da diretoria, o sentimento foi de ausência de atenção, como se eles fossem invisíveis diante da gestão. Deixaram muito claro também a ausência de articulação entre o curso e escola, tendo em vista a falta de diálogo entre



ambos, acreditavam que se fosse ao contrário seriam bem acolhidos pela instituição escolar.

O próximo passo trilhado foi à Educação Infantil, no qual buscaram a autonomia, educação e o cuidado à criança e teve por finalidade perceber que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...], em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 1996. Art. 29).

Corroborar-se com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, quando nutre que a educação infantil é essencial para o processo de desenvolvimento inicial do conhecimento da criança em vários aspectos, pois ela possibilita a integração e total envolvimento desse sujeito no contexto educativo. Esse estágio foi realizado em uma escola pública municipal da mesma cidade, o mesmo foi outro desafio, devido uma greve que acontecia na (UVA) em 2014, a qual envolveu as três (3) universidades estaduais, a (UVA), a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Regional do Cariri (URCA), sendo assim muitos estudantes estagiários ao retornarem a (UVA) no ano seguinte tiveram que refazer as observações desse estágio e entre idas e vindas a campo alegaram muitos encantos e encontros, esses últimos considerados lagunas em sua formação.

E após a greve às atividades de estágio foram iniciadas, sendo o primeiro dia no estágio educação infantil, ocasião de uma boa acolhida pelo coordenador que apresentou os estudantes estagiários para a professora de sala e para as crianças. Mas, algo chamou muito atenção dos estudantes estagiários quando essa educadora deixou as crianças dispersas por momentos longos sem fazer nenhuma atividade, pois tinha que fazer “o para casa”, que é uma atividade rotineira, quiçá por não ter uma professora auxiliar, não foi realizada. Seguindo nessa trilha aplicaram um projeto, no qual a professora apoiou e as crianças gostaram das atividades, pois adotaram uma metodologia interdisciplinar, tendo em vista que a professora titular só focava no Português e Matemática. Foi observado que as crianças ficaram bem atentas no desenvolvendo do projeto porque o lúdico foi centralidade com o tema alimentação saudável. Houve um piquenique de frutas, espetinho de frutas, entre outras atividades, sempre do concreto para o abstrato, assim as crianças despertaram para a curiosidade e perguntas.

Quanto ao estágio nos Anos iniciais, ocorreu no mesmo município, o foco foi para a centralidade da educação municipal, a língua Portuguesa e a Matemática, tendo em vista

que a escola exigia bons resultados, sobrecarregando os estudantes e até mesmo a professora que precisava atingir as metas exigidas pela Secretaria de Educação. Sendo que nos anos iniciais as atividades devem ser desenvolvidas principalmente no âmbito dos conhecimentos naturais, sociais e históricos, e não somente envolver a língua portuguesa e os conhecimentos matemáticos. Os estudantes estagiários ressaltaram que a professora tinha uma metodologia bastante interessante, realizava experiências para melhor fixação do conteúdo, a mesma estava preocupada com a aprendizagem do estudante. Com isso entende-se que uma metodologia bem aplicada é essencial para a atividade docente, conforme afirma Cunha (2004):

Outro aspecto que se entrelaça é a metodologia do professor. Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição. E isso é também relação professor-aluno. [...] (Cunha, 2004, p. 151).

Nessa ótica, a professora sempre ao iniciar a aula, tentava chamar a atenção dos estudantes para o conteúdo explanado. O de matemática, apresentava uma fita métrica e distribuía uma para cada participante, para assim começar o conteúdo sobre números e medidas de forma dinamizada. Os estudantes estagiários destacaram que esse referido estágio quase foi comprometido, pois na época o diretor saiu da escola e isso dificultou desenvolver as atividades programadas, então, foram barrados por causa de algumas questões burocráticas advindas da nova gestão.

A última etapa realizada foi o estágio de Movimentos Sociais e Educação Popular (MSEP), enfatizam que foi nesse estágio que surgiu a descoberta de saber que o pedagogo tem seu campo de atuação no espaço escolar, e também no não escolar. E assim, essa perspectiva vem ganhando corpo na formação do curso, e com isso não se restringindo somente no universo escolar. Vejamos:

O curso de pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 242).

Mediante a ótica desses estudiosos, ressalta-se que o curso de Pedagogia da (UVA) habilita o pedagogo para atuar tanto na escola como em instituições não escolares como: hospital, sindicato, associação, igreja, etc. Por isso, o estágio (MSEP) proporcionou outros

olhares sobre o curso fora dos muros da escola como salientam os autores acima que esse curso tem como objeto de estudo a educação, e a ela não se restringe suas práticas somente na instituição escolar. Como continua comentando os autores a seguir:

[...] Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas [...]. (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 252).

Essa concepção de formação abrangente agradou muito os estudantes estagiários, pois o estágio foi no Centro de Referência a Assistência Social (CRAS) no mesmo município, permitiu-os perceberem que o pedagogo no (CRAS), trabalha a educação na perspectiva da assistência social, na busca de desenvolver a afetividade das mães e filhos, dos adolescentes em estado de risco e vulnerabilidade, e assim esse profissional realiza um trabalho interativo e de conscientização com o objetivo de sociabilizar essas pessoas no âmbito da sociedade. Destacaram que a educação em espaço não escolar, não é regida por formalidade como o ensino regular, mas a uma educação com intencionalidade na ação pedagógica. Por isso, a pedagoga do (CRAS) desenvolveu atividades com a intenção de melhoria de vida e comportamento de pessoas com características específicas que lá participam. Os estudantes estagiários elaboraram um projeto social para aplicar no (CRAS), cuja temática – “a sustentabilidade por um mundo sustentável”, a intenção foi propor ações sustentáveis de utilização e preservação da natureza. Contudo, os resultados foram bastante satisfatórios, tendo em vista a realização de um trabalho dinâmico e interativo.

Em suma, todo esse caminho trilhado nos estágios levou-os a compreenderem a dinâmica da formação no curso e a contribuição para o melhor aperfeiçoamento da profissão. Ademais, os estudantes estagiários aprenderam outras práticas de trabalhar na educação formal, a metodologia e a didática de cada profissional e também como o pedagogo trabalha no contexto da pedagogia social. Assim, foram compreendendo a importância dos estágios em sua formação acadêmica e profissional.

## **NO ENCANTO DO ENCONTRO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SOB OS OLHARES DOS ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS**

É relevante as percepções dos olhares dos estudantes estagiários como sujeitos participantes ativos deste processo formativo na dimensão dos encantos e encontros que o estágio supervisionado pode proporcionar. E assim, colheram-se os olhares dos quatro (4) estudantes estagiários do 9º período do curso, nomeados como já citado pela letra “E”, sendo: E1, E2, E3 e E4.

O E1 enfatizou: “o estágio é o momento da universidade, aqui na vida acadêmica, que nós acadêmicos vamos de encontro com a prática pedagógica”. E com esse olhar entende-se o sentido da teoria e da prática no processo de aprendizado que consegue mensurar a ligação no momento de observação, aplicação de projeto e interação com o espaço escolar e o não escolar, no estágio.

Coaduna com o pensamento de Pimenta (2011), ao destacar que o estágio deve ser entendido como a atividade que os estagiários realizam dentro de sua formação, junto à instituição que ele irá trabalhar futuramente. De acordo que essa estudiosa fica a compreensão que o estágio proporciona o vínculo entre a universidade e o futuro campo de atuação do pedagogo/a. Já na parceria de estudos e pesquisas entre Pimenta e Lima (2004) o estágio curricular é entendido como uma atividade que requer diálogo e intervenção na realidade educativa.

Nas falas a seguir, primeiramente no Estágio de Gestão Educacional, os olhares foram parecidos entre os estudantes estagiários apontaram que não tiveram bons resultados, apresentaram fragilidades, inclusive o E1 destacou que realizou seu estágio sem ver a diretora, relata que ela ficava adiando o encontro, então não conseguiu ver o trabalho da gestora. É interessante ressaltar que um dos objetivos do estágio de gestão é a relevância de conversar com a gestora e observar suas práticas, sua interação com o corpo docente da escola. Já o E2 relatou que os funcionários da escola não queriam dá informações e achavam que ele queria era “bisbilhotar” a gestão da escola.

Mediante tais olhares percebe-se que a gestão escolar ainda conserva fechamento impossibilitando a presença do estudante estagiário, pois o considera como uma pessoa estranha. Porém, como comenta a autora a seguir, receber estagiário nas escolas requer confiabilidade, e a gestão é um setor onde se exige mais confiança. Vejamos o que ela nos diz, “Dentro de toda complexidade da qual se reveste, receber alguém de fora de seu cotidiano exige disposição e confiabilidade [...]” (Almeida, 2007, p. 42). Nessa visão é de fundamental importância à confiabilidade não só no que se refere à gestão, mas ao próprio

estudante estagiário, pois ele precisa sentir-se aceito e bem acolhido no âmbito da instituição escolar.

Ademais, o E3 e E4 tiveram concepções parecidas de análise, assim comentou o estudante estagiário E3 ao dizer que “foi difícil, [...] ser aceito na escola, eles não nos deixaram a vontade, [...] ficamos como uma pessoa estranha na escola. Percebemos que não fomos aceitos”. E o E4 comentou: “eu não gostei. [...] não fui bem recepcionada, pensavam que eu queria tomar o lugar deles, [...] percebi que não tem aceitação por parte dos gestores”. Dessa forma, o E3 e E4 se posicionaram dizendo foi um estágio frustrante, pois as escolas não ofereceram muitas oportunidades de vivenciar a função de gestora.

O E3 e E4 ainda relataram sobre o Estágio de Educação Infantil, gostaram muito de suas experiências no Centro de Educação Infantil (CEI), porque proporcionou o contato com a sala de aula e as práticas pedagógicas. E quando indagados se tiveram interação com as professoras, afirmaram que as profissionais os ajudaram. O E4 relatou que algumas vezes ajudou também as professoras. Percebe-se que no encanto do encontro na caminhada desse componente, muitas alegrias e dificuldades têm-se relatado pelos estudantes estagiários, às vezes são situações que vem se prolongando já algum tempo no curso, por isso é necessário que mais pesquisas de TCC sejam direcionadas com essa temática, para que mudanças possam ocorrer no contexto formativo entre o curso e instituições em espaço escolar e não escolar. Para o E3 e E4, o Estágio de Educação Infantil foi um dos melhores estágios, a E2 comentou:

O de educação infantil, achei que foi o melhor, em relação a tudo a gestão da escola que recebeu muito bem, foi muito boa, a professora, as orientações também foram muito bom, apesar desse intervalo da greve que tivemos que fazer duas observações, mas foi todas duas muito boas. Foi um estágio maravilhoso muito bom mesmo, acho também por conta de gostar de educação infantil. A professora viu que eu não tinha tanta experiência, me ajudava bastante, sempre me deixava a vontade, o tempo que precisei, a ajuda que precisasse ela disse que podia contar com ela. Foi muito bom!

Percebe-se que a interação professor e estagiário ajuda muito para uma sólida formação, assim comenta Lima (2012), o estágio pressupõe também relações pedagógicas entre o estudante estagiário e o professor que está recebendo-o. Torna-se então um trabalho coletivo, entre ambos, e nesse contexto da educação infantil o E2, E3 e E4 vivenciaram essa interação.

No Estágio dos Anos Iniciais, o E1, E2 e E3 seus olhares foram de ter sido um pouco complicado pela redução do tempo de aplicação do projeto. Para o E1 foi seu primeiro contato com os anos iniciais e com a escola pública, fez observações, mas quando foi na realização do projeto que estava planejado para três dias, o gestor pediu para ele reduzir para um dia apenas, para não atrapalhar o planejamento da professora, ficando muito corrido. E o E2 fez as observações, mas aplicou seu projeto em apenas um dia também. Já o E3 tinha feito seu projeto para cinco dias, mas a escola só disponibilizou três dias. Mediante tais olhares percebe-se claramente que a instituição escolar limitou a aplicação do projeto por conta das exigências que os anos iniciais priorizam as avaliações externas.

Já no MSEP, o E3 destacou que foi bem diferente dos demais, principalmente à metodologia abordada pela pedagoga do espaço não escolar, compreendeu que existe um espaço diferente que o pedagogo pode atuar fora dos muros da escola. Acrescentou que o MSEP

Foi um dos mais interessantes, porque foi um contato com a sala de aula, mas não na escola, que foi no CRAS. A gente teve contato com crianças diferentes e até como a forma que a professora trabalha, metodologia é diferente. A gente foi bem aceito. Teve o compromisso deles com a gente, fomos bem recebidos do que até mesmo na escola.

Percebe-se o encanto do E3 nesse estágio, isso é muito relevante para uma formação significativa. E os demais E1 e E2, gostaram de suas experiências também, porém o E4 não teve uma boa experiência como os colegas. Diante desses olhares pensa-se na postura reflexiva e investigativa que o estudante estagiário realiza e sobre as teorias vistas no curso que lhe proporciona um suporte para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem nos estágios. Vejamos o que diz esta autora:

Por conseguinte, para o desempenho eficaz do trabalho do futuro professor, acreditamos que os conhecimentos científicos adquiridos por ele, na universidade, necessitam ser articulados a prática para que possa ir descobrindo a melhor forma de construir seu saber-fazer [...] (Lombardi, 2007, p.116).

Destarte, os conhecimentos teóricos se entrelaçam na intenção de alcançar a eficácia da aprendizagem. Ao perguntar os estudantes estagiários se eles fizeram esse exercício em campo entre as teorias vistas no curso e a realidade da prática, todos relataram que lembraram de algumas teorias. O E2 comentou que o conhecimento

adquirido no decorrer do curso sem dúvidas lhe proporcionou um embasamento para o desenvolvimento dos estágios, e acrescentou:

A gente sempre vê a questão por exemplo a educação infantil, acho que eu sempre vou comentar mais por conta de ter sido a melhor. Como a gente comentava muito sobre interdisciplinaridade, eu tive a oportunidade de usar a interdisciplinaridade dentro do meu estágio e relacionado a outras coisas a gente sempre tira um proveito, mesmo que não seja tal qual como na teoria, mas aquilo já dá um embasamento pra gente saber mais ou menos lidar com a situação.

Esse E2 usou a interdisciplinaridade e acrescentou que sempre aproveita algo dos conhecimentos científicos, pois ajudam em determinadas situações. O E1 adotou o lúdico na educação infantil e revelou que usou poucas vezes as teorias. E o E4 relatou que percebeu muitas teorias acontecerem na prática, principalmente quando se fala de algumas teorias do desenvolvimento. Já o E3 revelou que é possível lembrar as teorias, porém em algumas situações estuda-se a teoria, porém quando vai vivenciar na prática, a situação muda. Destacou: “A gente sempre lembra as teorias, só que são totalmente diferentes, pois várias vezes aconteceram da gente estudar uma coisa na sala de aula e a gente imaginar que aquilo vai solucionar o problema, e na prática não é bem assim [...]”. Esse estudante estagiário enfatizou que na sua profissão irá sempre resolver situações que precisem de manejo, novas abordagens, e falou: “preciso estar preparado para cada situação”.

Indagados sobre as dificuldades encontradas nos estágios, uma das respostas centrais foi à questão de a Universidade não realizar convênio com as instituições escolares e não escolares. Alegaram que as instituições impõem limites, e um deles foi à permissão para a entrada na instituição. Outra dificuldade apontada pelo E1 foi o tempo reduzido para a realização do projeto nos anos iniciais e no MSEP, pois algumas instituições exigem o termo de compromisso e no caso dele a universidade colocou algumas burocracias, mesmo assim o estágio foi realizado. Outra grande dificuldade relatada pelo E1, E2, E3 e E4 foram os comentários de algumas instituições escolares ao dizerem que os estudantes estagiários vêm à escola para criticar o trabalho educativo. Nesse ponto de vista o E2 comentou:

No início dos primeiros estágios uma dificuldade foi à questão da escola em aceitar agente, tem escola que não quer, por conta de não ter um vínculo com a (UVA), não tem nem um convênio, eles botam dificuldade por conta da gente não ter um convênio, eles acham que o que a gente fizer lá, pode falar, sair falando, e pode vir prejudicar a gestão da escola.

[...]. Mas é uma dificuldade, essa questão da UVA não se preocupar com o estagiário, é como se a gente não fosse da instituição, é como nós alunos não tivesse vínculo com nossa própria instituição que a gente estuda.

Diante de tal realidade estudantes estagiários tiveram que sair procurando vários lugares para desenvolver os estágios, e quando alguma instituição não aceitava, eles tinham que procurar outra, enfatizam se a (UVA) estabelecesse convênios com os espaços formais e não formais, o licenciando já sairia da universidade com o *locus* já estabelecido, se sentiria mais à vontade para estagiar, pois algumas escolas têm medo de receber estudante estagiário como já falado anteriormente, alegando que poderão ser prejudicadas.

E assim, no encanto do encontro no estágio foram surgindo através do E3 ao revelar que outra dificuldade é o curso, elucidou:

Já começam no curso os impedimentos pelo menos na educação infantil e séries iniciais o curso não disponibiliza os dias, a gente tem que ir no contra turno e nem sempre o aluno tem horário disponível nesse turno, por exemplo eu trabalhava os dois turnos, então eu tive que faltar disciplinas, conciliar isso, quase reprovar algumas disciplinas pra fazer o meu estágio de manhã. E outro problema também é que é muito difícil você encontrar educação infantil de tarde, da educação Infantil que aceita a gente, mais é de manhã. O curso deveria possibilitar mais isso [...].

Compreende-se que os desencantos são frequentes sob os olhares dos estudantes estagiários, são justificados por vários motivos entre eles a ausência durante as disciplinas de estágios por motivo de trabalho nos períodos da tarde e de noite, assim correndo o risco de ser reprovado. Alguns afirmaram que tiveram momentos negativos e momentos positivos. O E1 revelou que obteve experiência com crianças maiores na escola pública, pois já atuava na docência na perspectiva da educação infantil com crianças menores em uma escola particular, portanto foi uma experiência bastante satisfatória. O E2 e E3 disseram sob a importância da relação professor aluno, e com isso acreditam que suas experiências nos estágios vão ajudar quando estiverem dentro de uma sala de aula. E o E4 enfatizou que aprendeu a estar sempre buscando conhecimento.

De modo, quando perguntamos aos estudantes estagiários se o estágio tinha contribuído para sua formação profissional, o E3 comentou: “Sim muito, apesar das dificuldades e tudo, foi o primeiro contato, e a gente considera como experiência, já se tem uma noção”. E para o E1 e E2 revelaram também que o estágio tinha contribuído muito para sua formação acadêmica e profissional. Entretanto, o E4 relatou que o estágio



contribuiu um pouco, pois com as greves tudo ficou conturbado, ficou pouco tempo para ir à escola e fazer o relatório.

É importante ressaltar que o estágio é pesquisa que soma muitas contribuições para o estudante estagiário, mas esse formando tem que assumir mesmo uma postura de pesquisador, não estagiando por estagiar. Segundo Almeida (2007), é necessário incentivar os licenciandos a fazerem no estágio um trabalho criativo, reflexivo, investigativo e exercitar a prática, não o fazer somente por exigências acadêmicas.

Embasando-se no pensamento dessa autora, indagamos aos estudantes estagiários se eles tinham feito um trabalho reflexivo e investigativo. O E1 revelou que sim, comentando que a observação foi para a ação do professor para repensar a sua prática. Explanou: “[...] vendo os professores fazendo certas ações a gente repensa a nossa prática, será que eu estou fazendo do mesmo jeito? Será que eu poderia melhorar? Será que eu poderia fazer de outro jeito [...]”. O mesmo revelou que fazendo essas indagações reflete na ação do outro. E o E2 comentou que faz um trabalho de reflexão “porque necessito fazer, pois o projeto precisa ser reflexivo, porque o estagiário observa, analisa e então de acordo com a necessidade de cada realidade, faz-se um projeto de intervenção ou um projeto social.” Mas, o E3 analisou sua prática um pouco diferente dos demais, comentou:

Em alguns pontos sim e outros não. Pra mim foi importante porque foi o primeiro contato, foi uma experiência nova, uma noção, mas o estágio ele é muito pouco, é possível fazer um trabalho reflexivo através dos projetos, a gente vai para a escola, observa e vai criar um projeto em cima daquilo, então aí você já está refletindo, você já tá elaborando um trabalho que integre isso, mas só que é muito pouco, uma semana é muito pouco. Ele contribui o estágio, ele ajuda, ele faz com que o acadêmico seja reflexivo, ele tem a possibilidade de ser reflexivo e integrativo, só que pra isso precisaria de muito mais tempo.

Esse estudante estagiário revelou que o tempo de realização do estágio é muito pouco, e que no caso de projeto cada um tem de ser de acordo com as dificuldades dos estudantes, para assim ser relevante e oportunizar reflexão. Aludiu: “[...] mas para que realmente ocorra à construção de conhecimento e transformação social, precisaria de mais tempo, porque tem escola que disponibilizou um dia para o estagiário realizar sua aula.”

Schön (1992) nutre que o exercício da reflexão da ação sobre a ação é de extrema importância para a transformação do contexto educativo. Entretanto, o E4 relatou: “senti que fiz um trabalho reflexivo apenas em cada relatório final de estágio, porque a greve

fez com que o desenvolvimento dos estágios se tornasse conturbado por isso o que eu pude fazer foram relatórios críticos.”

Enfim, percebeu-se ao longo dessa pesquisa para o TCC que no geral a temática não só proporcionou o crescimento dos estudantes estagiários nos estágios, mas da autora desse trabalho para o entendimento de que o curso de Pedagogia mesmo com alguns percalços buscou exercer uma formação mais ampla envolvendo os espaços educativos que os pedagogos podem atuar. Com isso, oportunizou crescimento e transformações formativas na interação com o curso, escola e sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática do Estágio Supervisionado é relevante para a compreensão de que o estudante estagiário do curso de Pedagogia experiencie os quatro (4) estágios e tenham vivências de observação e intervenção em seus respectivos *lócus* de atuação. Mas, para isso é necessário o exercício de interligar neste processo o que vem aprendendo no curso, com a realidade do campo, seja no espaço escolar ou não escolar.

Portanto, este trabalho de pesquisa de conclusão de curso alcançou seu objetivo, pois mesmo diante de alguns empecilhos trouxe reflexões emergidas das vivências dos estudantes estagiários do 9º semestre do curso supracitado, entre os encantos e encontros em espaços escolares e não escolares, buscando sempre a ligação de conhecimentos teóricos e a realidade de cada estágio, para assim adquirir clareza de como está se formando e em quais espaços educativos poderão atuar depois de licenciados/as.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Granato. Licenciatura em pedagogia Estágio supervisionado: Um olhar reflexivo. In: CARVALHO, Gislane Terezinha Rocha Delgado de; UTUARI, Solange dos Santos. (orgs). **Formação de professores e estágios supervisionados**: Algumas veredas. São Paulo: Andross, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.788/2008. **Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: lei nº 11.788/ 2008**. Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008. Disponível em: <<http://www3.mte.gov.br/politicas juventude/Cartilha Lei Estagio.pdf>> Acesso em: 10.12.15.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 10.12.15.

BRASIL. Ministério de Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução 1/2006 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Brasília, Maio de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em 10.12.15.

CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma, Passos Alencastro (coordenadora). **Repensando a didática**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação**: Visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68. Dezembro, 1999. p. 239-277. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>> Acesso em: 07.06.16.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012. 172p. – (coleção Formar)

LOMBARDI, Roseli Ferreira. Estágio Supervisionado: Um importante na e para a formação do professor. In: CARVALHO, Gislane Terezinha Rocha Delgado de; UTUARI, Solange dos Santos. (orgs). **Formação de professores e estágios supervisionados**: Algumas veredas. São Paulo: Andross, 2007.

NEVES, José Luis. **A pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades**. CADERNO DE PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, SÃO PAULO, V.1, nº 3, 2º SEM./1996. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_qualitativa\\_caracteristicas\\_usos\\_e\\_possibilidades.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf)> Acesso em: 13.06.16.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. Unidade Teoria e Prática? 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SCHÖN, A. Donald. In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom. Quixote, Lisboa, 1992.

## AUTORES

**Alana Kelly Rodrigues Lima**

Professora efetiva da Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, modalidade Educação Infantil. Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará.  
E-mail: alanarodriguesprof@gmail.com

**Amanda de Lima Gadelha**

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicopedagogia pela Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE).  
Email: amandagadelha1420@gmail.com.

**Ana Carla Pinheiro Lima**

Graduanda do curso de Pedagogia da UVA.  
E-mail: carla-pinheiro1@hotmail.com

**Anna Vivianne Silva de Sousa**

Letróloga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).  
E-mail: srta.viviannex@gmail.com

**Aparecida Carneiro Pires**

Profa. Adjunto II, Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Educação.  
E-mail: aparecida.carneiro@professor.ufcg.edu.br.

**Carlos Rochester Ferreira de Lima**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE).  
E-mail: rochester.lima@uece.br.

**Diana Nara da Silva Oliveira**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE).  
E-mail: diana.nara@uece.br.

**Fabrcia Duarte Rodrigues**

Pedagoga, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus Cajazeiras-PB.

E-mail: fabyduarte434@gmail.com.

**Gardnia Maria de Oliveira Barbosa**

Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Cear, campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte-CE. Doutora em Educao pela Universidade Federal do Cear. E-mail:

E-mail: gardenia.oliveira@uece.br

**Izandra Falcão Gomes**

Doutoranda de Ciências Sociais da Universidade do Minho (PT). Professora do curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) da Universidade do Estado do Cear (UECE).

E-mail: izandra.falcao@uece.br.

**Lara Maria Aquino Marques**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Cear (2023). Bolsista PIBIC (2020/21) e bolsista PID (2023).

E-mail: laraaquino@alu.ufc.br.

**Luiz Carlos Viana Rodrigues Filho**

Professor vinculado à Secretaria Municipal da Educao do municpio de Sobral, graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: luiz.carlos@edu.sobral.ce.gov.br.

**Maria Dias de Oliveira**

Professora da Educao Bsica da Rede Municipal de Morada Nova-Cear. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), da Universidade Estadual do Cear (UECE).

E-mail: maryadyas2008@hotmail.com

**Maria do Socorro Sousa e Silva**

Professora do curso de Pedagogia da UVA, pedagoga, geógrafa e doutoranda pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

E-mail: msserasmo@gmail.com

**Maria Roberlândia Moura Guimarães**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, campus da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE).

E-mail: maria.roberlandia@aluno.uece.br.

**Marly Medeiros de Miranda**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: marly.miranda@uece.br.

**Michelle Silva Maia**

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE).

E-mail: michelle.maia@aluno.uece.br.

**Nadja Rinelle Oliveira de Almeida**

Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: nadja\_oliveira@uvanet.br.

**Paula Pereira Scherre**

Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte-CE. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília.

E-mail: paula.scherre@uece.br

**Raquel Lima**

Professora Assistente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). E-mail: raquel.lima@uece.br

**Romária de Menezes do Nascimento**

Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).  
E-mail: romaria\_menezes@uvanet.br.

**Samara da Costa Silva**

Professora de Educação Infantil na escola Reinações. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) na Universidade Estadual do Ceará (UECE).  
E-mail: samara.costa.silva.scs7@gmail.com.

**Sirneto Vicente da Silva**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE).  
E-mail: sirneto.silva@uece.br.

**Valdemarin Coelho Gomes**

Professor da Faculdade de Educação (graduação e pós-graduação) da Universidade Federal do Ceará.  
E-mail: mariocoelho@ufc.br





**Editora**  
**UNIESMERO**

ISBN 978-655492108-4



9

786554

921084