



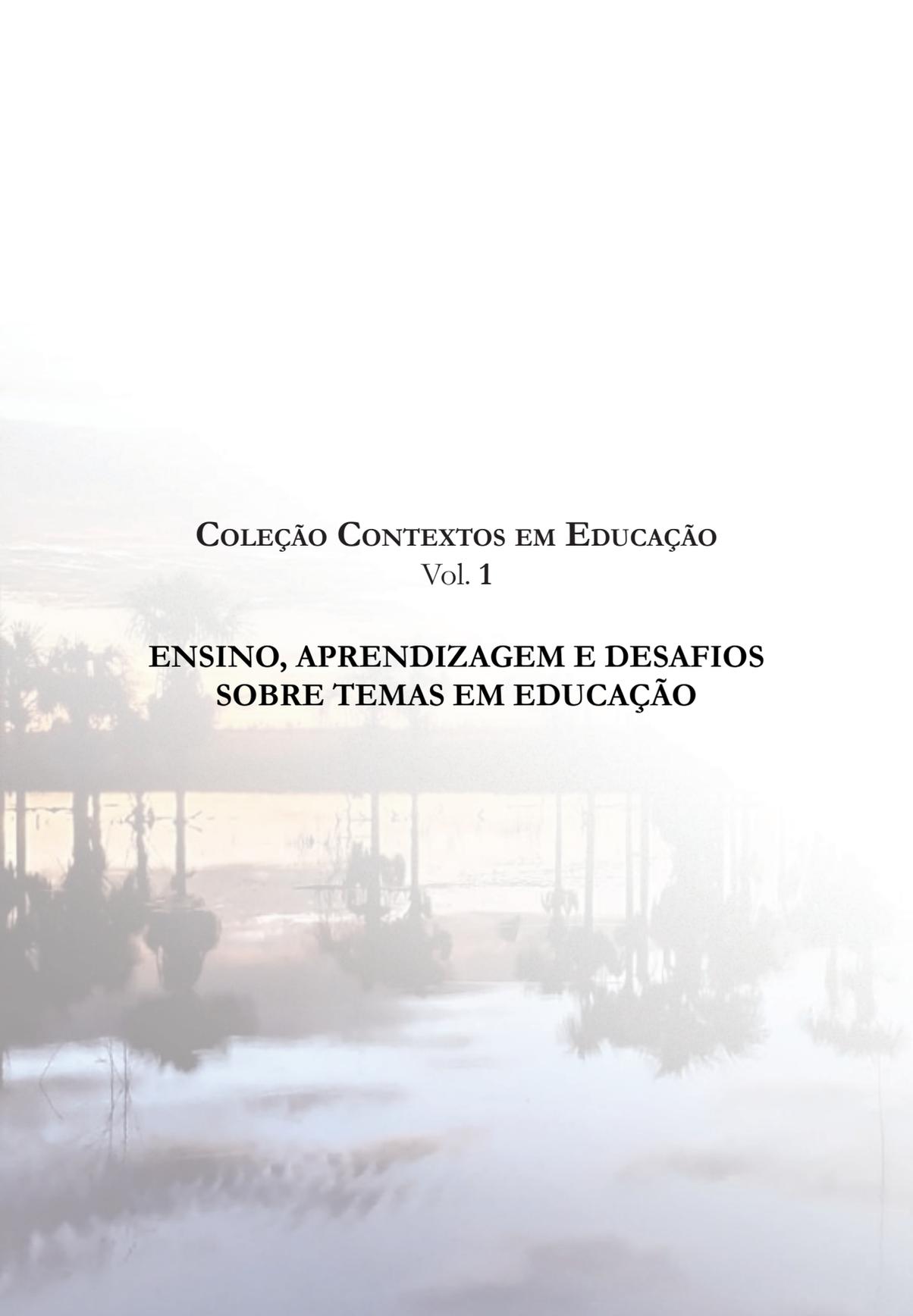
Coletânea  
Contextos em Educação

*Ensino, aprendizagem  
e desafios sobre  
temas em educação*

**ORGANIZADORES**

Sebastião Monteiro Oliveira  
George Brendon Pereira dos Santos





**COLEÇÃO CONTEXTOS EM EDUCAÇÃO**  
Vol. 1

**ENSINO, APRENDIZAGEM E DESAFIOS  
SOBRE TEMAS EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

**REITOR**

José Geraldo Ticianeli

**VICE-REITOR**

Silvestre Lopes da Nóbrega

**EDITORA DA UFRR**

**Diretor da EDUFRR**

Fábio Almeida de Carvalho

**CONSELHO EDITORIAL**

Alcir Gursen de Miranda

Anderson dos Santos Paiva

Bianca Jorge Sequeira Costa

Fabio Luiz de Arruda Herrig

Georgia Patrícia Ferko da Silva

Guido Nunes Lopes

José Ivanildo de Lima

José Manuel Flores Lopes

Luiza Câmara Beserra Neta

Núbia Abrantes Gomes

Rafael Assumpção Rocha

Rickson Rios Figueira

Rileuda de Sena Rebouças



Editora da Universidade Federal de Roraima  
Campos do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,  
Aeroporto – CEP: 69.310-000. Boa Vista – RR – Brasil  
e-mail: [editora@ufr.br](mailto:editora@ufr.br) / [editoraufrr@gmail.com](mailto:editoraufrr@gmail.com)  
Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



**COLEÇÃO CONTEXTOS EM EDUCAÇÃO**  
Vol. 1

**ENSINO, APRENDIZAGEM E DESAFIOS  
SOBRE TEMAS EM EDUCAÇÃO**

*Sebastião Monteiro Oliveira*  
*George Brendom Pereira dos Santos*  
**Organizadores**



EDITORA  
**UFRR**  
**EDUFRR**

Boa Vista - RR

2020

Copyright © 2020  
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.  
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Projeto Gráfico e Capa**

George Brendom Pereira dos Santos  
Camila Valentina Apiscope Perez

**Imagens da Capa e do livro**

Talis William de Oliveira Servino

**Diagramação**

George Brendom Pereira dos Santos

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

E56 Ensino, aprendizagem e desafios sobre temas em educação/  
Sebastião Monteiro Oliveira, George Brendom Pereira dos Santos,  
(organizadores). – BoaVista : Editora da UFRR, 2020.  
223 p. : il. (Coleção Contextos em Educação; v. 1)

ISBN: 978-65-86082-57-1  
Livro digital

1 – Prosa brasileira. 2 – Teoria da literatura. 3 – Língua portuguesa.  
4 – Semântica. 5 – Discursos parlamentares. I - Título. II - Oliveira,  
Sebastião Monteiro (organizador). III- Pereira, George Brendom  
(organizador).

CDU – 82.01

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:  
Marcilene Feio Lima - CRB-11/507-AM

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é  
de exclusiva responsabilidade dos autores

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO .....</b>	<b>7</b>
Flávio Corsini Lirio	
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
George Brendom Pereira dos Santos Sebastião Monteiro Oliveira	
<b>A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO DETRAN/RR .....</b>	<b>12</b>
Celi Jane Farias de Menezes Sebastião Monteiro Oliveira	
<b>A CRIANÇA DISLEXA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIO E PERSPECTIVA .....</b>	<b>31</b>
Veralúcia Leite Lopes	
<b>CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DA REGIÃO DO BAIXO COTINGO/RORAIMA-BRASIL .....</b>	<b>44</b>
Adine da Silva Ramos Maristela Bortolon de Matos Sandra do Nascimento Moura	
<b>DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM RORAIMA: UM OLHAR A PARTIR DOS TRABALHOS PRODUZIDOS NA ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA UFRR.....</b>	<b>58</b>
Everton Henrique Mesquita de Arruda Edlauva Oliveira dos Santos	
<b>ENTRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A MEMÓRIA: UMA METODOLOGIA DE ENSINO NÃO SEGREGACIONISTA.....</b>	<b>89</b>
Mariá Batalha Carvalho Machado	

<b>ESTRUTURAS PRONOMINAIS EM CONTEXTO DE APRESENTAÇÃO ORAL DE TRABALHOS CIENTÍFICOS NAS AREAS DE HUMANAS, EXATAS E SOCIOAPLICADAS .....</b>	<b>98</b>
Nelcicleia da Silva Tavares Honda	
George Brendom Pereira Dos Santos	
<b>LEITURA LITERÁRIA: AS VIVÊNCIAS DO PROJETO “MEU LIVRO, MINHA VIDA” COM OS ALUNOS DO QUINTO ANO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO – CAP/UFRR .....</b>	<b>112</b>
Maria Aparecida Borges	
Leuda Evangelista de Oliveira	
<b>LITERATURA NEGRA COMO PRÁTICA DE ENSINO: COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL .....</b>	<b>138</b>
Lyjane Queiroz Lucena Chaves	
George Brendom Pereira dos Santos	
<b>O ATENDIMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. ....</b>	<b>148</b>
Joelma da Silva	
Maria Edith Romano Siems	
<b>UMA EXPERIÊNCIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COM FOCO NA DIVERSIDADE .....</b>	<b>173</b>
Edileia de Sousa Silva	
Edlauva Oliveira dos Santos	
<b>VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: COMPREENDENDO HISTORICAMENTE A PROFISSÃO DOCENTE EM COORDENAÇÃO. ....</b>	<b>196</b>
Wesvânia Queiroz Silva	
Alessandra Peternella	
<b>SOBRE OS AUTORES. ....</b>	<b>218</b>

## PREFÁCIO

Este livro é uma coletânea de textos que tratam de um conjunto de reflexões no campo da educação. Os mesmos expressam as diferentes nuances e contextos de produção do conhecimento com ênfase em questões que podemos agrupar em três blocos temáticos de problematizações. Os diferentes processos de inclusão dos sujeitos na e por meio da educação, aspectos organizacional e estrutural do ensino na educação formal e em espaços não escolares e a problematização de questões e experiências metodológicas do processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

A obra é organizada pelo professor doutor Sebastião Monteiro de Oliveira do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, que reuniu professores e egressos do curso com o objetivo de socializar os resultados de suas pesquisas agregadas as suas experiências didáticas pedagógicas. Essa parceria materializa o compromisso institucional de promover o conhecimento e contribuir uma reflexão qualificada da educação e dos seus desafios na contemporaneidade. Isso fundamenta a originalidade da proposta e sua relevância ao lançar um olhar sobre a prática e experiência docente, ao retratar uma dada realidade regional e local a partir de temáticas com uma envergadura crítica de uma dada política educacional.

A ênfase relacionada aos processos inclusivos abarcam reflexões sobre as questões étnica e racial e uma outra problematização relacionada a educação especial. O leitor terá acesso a um texto que retrata a análise de uma proposta pedagógica curricular de uma escola indígena localizada em uma comunidade no estado de Roraima. Um outro que analisa a implementação da lei n. 10.639/003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros nas escolas de educação básica do país. A educação especial abarcando uma outra perspectiva da inclusão está expressa em textos que tratam sobre o funcionamento de sala multifuncional e o processo ensino aprendizagem do aluno com dislexia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a ideia de inclusão e diversidade rompe com uma educação conservadora e excludente que ainda hoje é um desafio.

Em relação ao aspecto organizacional e estrutural do ensino destaca-se os estudos sobre gestão e coordenação pedagógica. Os resultados apresentados contribuem para refletir sobre a profissionalidade e a identidade docente. Também sinalizam que esses dois elementos são fundamentais para o

fortalecimento da educação como um campo que necessita de investimentos e a exigência de uma formação inicial e continuada para garantir uma atuação qualificada. A atuação do pedagogo em espaços não escolares alarga sua possibilidade de atuação e evidencia a importância desses profissionais no cenário organizacional e formativo de uma prática pedagógica que não se resume ao banco das escolas., mas que aponta para uma dimensão social do processo educativo/formativo.

A problematização de questões e experiências metodológicas do processo de ensino são apresentadas por meio de resultados de pesquisa que focam em procedimentos didáticos pedagógicos, como é o caso da área da leitura e da literatura, dois importantes campos para o ensino e a aprendizagem. A contação de história é percebida enquanto recurso fundamental que pode estimular o gosto pela leitura dos alunos das séries dos anos iniciais. O aprofundamento dessas questões teóricas e práticas sinalizam a possibilidade de ampliação da visão de mundo e do conhecimento.

Os estudos são ancorados a partir de uma base teórica crítico-reflexiva. Em síntese, a leitura do livro é um convite a um diálogo profícuo que tem o campo da educação na centralidade da questão. Aponta contradições entre os aspectos conservador e ao mesmo tempo modificações estruturais e legislativas que alteram a proposta educativa em face a ampliação do acesso e a dinamização do atendimento a camadas sociais historicamente excluídas. Desafios, recuos e esperanças.

*Flávio Corsini Lirio*  
**Coordenador do Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal de Roraima**

## APRESENTAÇÃO

Apresentamos ao leitor o primeiro volume 1 da Coleção Contextos em Educação com a temática Ensino, Aprendizagem e desafios sobre temas em Educação. Essa obra foi elaborada com o objetivo inicial de publicar trabalhos de conclusão de curso do curso de Pedagogia, de outros cursos de graduação e de especialização em Boa Vista, públicas e privadas para oferecer mais visibilidade das pesquisas e produção acadêmica que são elaboradas em nossas instituições.

É uma obra muito interessante porque apresenta temáticas diversas na área de educação e na ordem do dia, abrindo possibilidades para outros acadêmicos e professores para a elaboração de outros volumes dessa Coleção, para promover a pesquisa e o ensino através das publicações.

Nessa obra apresentamos cinco trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia com co-autoria de seus orientadores(as) e um trabalho de conclusão de curso de uma especialização de uma aluna também egressa das primeiras turmas de Pedagogia, além da contribuição também de trabalho de outros cursos e de outra instituição, no caso a Universidade Estadual de Roraima (UERR), que nos brindou com alguns trabalhos também.

Esperamos que a comunidade acadêmica da UFRR e de outras instituições apreciem essa obra e se estimulem também a contribuir seja nesta coleção ou em outras publicações para divulgar as pesquisas e o ensino desenvolvido em nossas instituições de ensino superior no Estado de Roraima. Divulgando assim tanto a pesquisa como os trabalhos acadêmicos em geral desenvolvidos nas instituições local de ensino superior.

Dessa forma, o primeiro capítulo tem apresenta o trabalho intitulado ***A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO DETRAN/RR***, dos autores Celi Jane Farias de Menezes e Sebastião Monteiro Oliveira. No qual, busca apresentar reflexões sobre o pedagogo em espaço não escolar desenvolvido no Departamento Estadual de Trânsito de Roraima (DETRAN/RR) fazendo uma análise sobre a prática pedagógica dos pedagogos que atuam nesse departamento.

O segundo capítulo ***A CRIANÇA DISLEXA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIO E PERSPECTIVA***, da autora Veralucia Leite Lopes. Onde a autora busca investigar como acontece o processo ensino aprendizagem do aluno com dislexia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em ***CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DA REGIÃO DO BAIXO COTINGO/RORAIMA-BRASIL***, é apresentando pelas autoras

Adine da Silva Ramos, Maristela Bortolon de Matos e Sandra do Nascimento Moura, de forma descritiva uma experiência vivenciada durante a execução de um projeto que tinha como finalidade o apoio à formação dos professores indígenas, tendo como intenção de fortalecer o ensino e aprendizagem dos povos, das comunidades indígenas da região do Baixo Cotingo, município de Normandia, localizada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no Estado de Roraima. Sendo que, essas ações ocorreram através de oficinas que tinham o objetivo de elaborar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) das escolas indígenas da região.

O quarto capítulo de autoria de Everton Henrique Mesquita de Arruda e Edlauva Oliveira dos Santos, cuja o título é ***DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM RORAIMA: UM OLHAR A PARTIR DOS TRABALHOS PRODUZIDOS NA ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA UFRR***. O presente capítulo nós dá a possibilidade de termos uma compreensão sobre a importância do coordenador como articulador do trabalho pedagógico na escola, sendo que, no decorrer do processo histórico essa função foi ficando cada vez mais evidente. Dessa maneira, a problemática cerne desse capítulo é “Quais os desafios e possibilidades que permeiam a atuação da Coordenação Pedagógica em escolas públicas de Roraima?”.

Em ***ENTRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A MEMÓRIA: UMA METODOLOGIA DE ENSINO NÃO SEGREGACIONISTA***, de autoria de Mariá Batalha Carvalho Machado, temos uma reflexão sobre o processo de construção de um ensino de história que possibilite a não “segregação”.

O sexto capítulo ***ESTRUTURAS PRONOMINAIS EM CONTEXTO DE APRESENTAÇÃO ORAL DE TRABALHOS CIENTÍFICOS NA ÁREAS DE HUMANAS, EXATAS E SOCIOAPLICADAS***, dos autores Nelcicleia da Silva Tavares Honda e George Brendom Pereira Santos, vem abordando uma análise do uso da colocação pronominal em contexto de fala na apresentação e defesa de trabalhos científicos, artigos, tcc's, monografia.

**LEITURA LITERÁRIA: AS VIVÊNCIAS DO PROJETO “MEU LIVRO, MINHA VIDA” COM OS ALUNOS DO QUINTO ANO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO – CAP/UFRR**, das autoras Maria Aparecida Borges e Leuda Evangelista de Oliveira, vem prestigiar a presente obra sendo o sétimo capítulo, e é um relato de experiência de um projeto de leitura desenvolvido com a turma do 5º ano do Colégio de Aplicação da Universidade

Federal de Roraima – CAP/UFRR, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – subprojeto Pedagogia.

O oitavo capítulo ***LITERATURA NEGRA COMO PRÁTICA DE ENSINO: COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL***, de autoria de Lyjane Queiroz Lucena Chaves e George Brendom Pereira Santos, vem estabelecer uma discussão sobre as práticas de ensino de História, provenientes da literatura negra, no combate à discriminação racial e a valorização da cultura africana e dos afrodescendentes.

Já em ***O ATENDIMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA***, de autoria de Joelma da Silva e Maria Edith Romano Siems, vem com a finalidade de possibilitar uma reflexão a importância das atividades desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais, e possibilitar e instigação para realização de novas pesquisas.

***UMA EXPERIÊNCIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COM FOCO NA DIVERSIDADE***, de autoria de Ediléia de Sousa Silva e Edlauva Oliveira dos Santos, apresenta relato de experiência foi produzido a partir da vivência no Estágio III do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR), voltado às práticas pedagógicas no espaço escolar ou não escolar com foco na diversidade.

E por fim, ***VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: COMPREENDENDO HISTORICAMENTE A PROFISSÃO DOCENTE EM COORDENAÇÃO***, autoria de Wesvânia Queiroz Silva e Alessandra Peternella, trata da reflexão teórica sobre a experiência vivida no Estágio Supervisionado Obrigatório IV, e tem por objetivo evidenciar os conhecimentos produzidos a partir desta experiência, mediada pelos conteúdos teóricos apropriados, principalmente, nas disciplinas do oitavo período, buscando refletir sobre os limites e as possibilidades de minha futura atuação no espaço escolar, como coordenadora ou gestora.

Esperamos que tenhas uma boa leitura e que a presente obra possa ser palatável em seu apetite intelectual.

Cordialmente,

*George Brendom Pereira dos Santos*  
*Sebastião Monteiro Oliveira*  
**Organizadores**

## A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO DETRAN/RR

*Celi Jane Farias de Menezes  
Sebastião Monteiro Oliveira*

### INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda reflexões sobre o pedagogo em espaço não escolar desenvolvido no Departamento Estadual de Trânsito de Roraima (DETRAN/RR) analisando a prática pedagógica dos pedagogos que atuam nesse departamento. Para fundamentar essa análise buscamos na literatura o conceito do pedagogo em espaço não escolar e recorremos a um breve histórico do contexto da pedagogia.

Para a elaboração deste trabalho, a metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica que trata do tema e depoimentos de caráter informal, colhidos por meio de entrevista realizada com três pessoas: um pedagogo do DETRAN/RR, uma servidora do DETRAN/RR que trabalha na Diretoria de Segurança do Trânsito (DSEG) e uma estagiária do DETRAN/RR, acadêmica de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

A pesquisa foi elaborada realizando um levantamento bibliográfico, procurando esclarecer e identificar a atuação do pedagogo em espaço não escolar, especificamente no Departamento Estadual de Trânsito de Roraima (DETRAN/RR), que fica situado no município de Boa Vista-RR, na Av. Brigadeiro Eduardo Gomes, nº 4214, no Bairro Aeroporto. Tal departamento, órgão da administração indireta do Governo do Estado, foi transformado em Autarquia através da lei nº 338 de 28 de junho de 2002 e teve sua estrutura alterada pela lei nº 696 de 31 de dezembro de 2008 e a lei nº 828 de 24 de novembro de 2011.

Essa instituição conta com a atuação de um pedagogo graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima e em Direito pelas Faculdades Cathedral e atua no DETRAN/RR desde o ano de 2004. Por se tratar apenas de uma pesquisa de cunho bibliográfico, o pedagogo fez poucos esclarecimentos sobre a sua atuação na instituição, se dispondo apenas a informar que poderíamos consultar a página da instituição, oferecendo bem poucas informações a nível de depoimento.

Um dado interessante que auxiliou no trabalho foi o detalhamento do projeto Cidadão do Futuro, que é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado do Trabalho e Bem-Estar Social (SETRABES). O referido projeto consiste na capacitação de adolescentes na condição de bolsistas, mantidos por esta Autarquia, cuja finalidade é, segundo a Lei nº402/2003, formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres no trânsito.

Enfatiza-se que apesar de terem sido feitas visitas ao local da pesquisa, esse estudo foi predominantemente bibliográfico e em alguns momentos com citação de documentos e informações colhidas através das entrevistas. Por isso, a entrevista com a aluna do curso de Pedagogia da UFRR e estagiária no DETRAN/RR foi imprescindível para entender melhor o funcionamento do estágio na instituição, por oportunizar observações da prática do pedagogo que atua na execução do Projeto Cidadão do Futuro, visto que é um projeto que tem a participação ativa de um pedagogo, que desenvolve um trabalho de conscientização dos jovens para entender seu papel no trânsito e cooperar para manutenção da sua vida e da vida do seu próximo nas vias de trânsito.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a prática do pedagogo que atua no Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN/RR). Os objetivos específicos são: expor uma breve trajetória histórica da Pedagogia; identificar na literatura o papel do pedagogo em espaço não escolar e explicitar as atividades desenvolvidas pelo pedagogo com atuação no referido Departamento.

Quanto a sua estrutura, este estudo apresenta o registro da trajetória histórica da pedagogia, o papel do pedagogo em espaço não escolar e a ampliação do mercado de trabalho, em seguida, trata-se de como era visto pedagogo, logo após, apresenta o Projeto Cidadão do Futuro e a atuação do pedagogo em espaço não escolar: DETRAN/RR. Por fim, expõe as considerações finais sintetizando as reflexões sobre a referida análise e as contribuições do estudo para a nossa formação de pedagogo.

## **TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA**

O curso de Pedagogia foi tema de inúmeros debates e foi se construindo ao longo do tempo. Segundo Silva (2006) tal curso foi instituído no decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, pela Faculdade Nacional de Filosofia da

Universidade do Brasil. Com o objetivo de formar bacharéis e licenciados para diversas áreas, inclusive pedagógica.

Para Silva (2006) os cursos de Pedagogia, Filosofia, Ciências e de Letras com seus cursos, formavam as “seções” fundamentais da Faculdade. A didática foi a “seção especial”. Foram estabelecidos os currículos plenos e a duração dos cursos em geral. Para que houvesse a formação dos bacharéis ficou definida a duração de 3 anos, ao finalizar, acrescentava-se um ano de Curso de didática, formariam os licenciados numa estrutura que ficou conhecido como 3+1. Aqueles que terminassem o bacharelado no Curso de Pedagogia seriam concedidos o diploma de bacharel em pedagogia; em seguida, uma vez concluído o curso de didática, seria conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formavam o curso de bacharelado.

Para o autor abaixo o decreto 1.190:

[...] reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, instituídas em 1937, que unificadas passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía mais uma, a Didática (CRUZ, 2008, p. 47).

Dessa forma é possível afirmar que desde a sua formação inicial, o curso já apontava problemas que o perseguiram durante o passar do tempo. Uma vez que foi criado, um bacharel em Pedagogia, sem expor elemento que caracterizavam o perfil desse novo profissional.

Sendo que para Brasil (1939) “a faculdade Nacional de Filosofia definiu que os bacharéis deveriam fazer o preparo de “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica”.

Assim os anos passavam e ainda não existia uma definição clara entre bacharel e licenciado em pedagogia. Tal situação culminava na prescrição de um currículo visivelmente não identificável. Onde se questionava a execução do bacharel nas funções de natureza técnica e de outro lado, pelo caráter generalista das disciplinas fixadas para sua formação.

Outra questão presente na época, era a separação bacharelado – licenciatura, apresentando uma concepção contrária que regia o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método.

Para Silva (2006) permaneciam os problemas que diz respeito ao curso, um dos questionamentos daquele período é que se manteriam ou iriam

extinguir o curso de pedagogia no Brasil. Em 1962, com a criação do Parecer nº 251, discutido pelo autor Valnir Chagas, explicita a fragilidade do curso no tocante a sua permanência ou extinção, isso porque faltava conteúdo próprio, no sentido de que “a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação”.

O direcionamento dado à política educacional pelos planejadores deixava clara a intenção de subordinar o sistema educacional aos imperativos de um modelo de desenvolvimento assentado estritamente no aspecto econômico, limitando a oferta da educação à demanda do sistema produtivo (BRZEZINSKI, 1996, p. 65).

Silva (2006) ressalta que pensando nisso, o teórico Valnir Chagas, trata de fixar o currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia. Tal parecer não deixa claro, o profissional a que se refere; trata do assunto de maneira ampla, quando cita que o curso de pedagogia destina-se a formação do “técnico de educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através da licenciatura e do bacharelado.

Na forma estabelecida para a licenciatura para os cursos de licenciatura em geral, deveria ser cursado ao mesmo tempo com o bacharelado, com duração mínima de 4 anos. Para o bacharelado, o curso mínimo se baseava em 7 matérias, sendo 2 opcionais e 5 obrigatórias. Para o aluno que tivesse interesse na licenciatura, teria que cursar didática e prática de ensino.

Na perspectiva de Libâneo (2009) o parecer nº 251/62, não faz menção ao campo de trabalho desse profissional, que ora trata como técnico da educação ou especialista da educação, ora como administradores e demais especialistas da educação. Quanto a identidade dos bacharéis, justifica a inserção da administração escolar dentre as obrigatórias do curso, considerando tal disciplina como “a base específica do chamado técnico da educação”.

Para Silva (2006) os questionamentos apontavam para o fato de fixar um currículo mínimo com a finalidade de formar um profissional que permanecia sem uma identidade clara e sem considerar um campo de trabalho que deveria atuar. Foi a partir dessas indagações que os alunos da época, da região de Rio Claro, no estado de São Paulo, apresentaram uma proposta de reformulação do curso, apontando que restringia-se à formação teórica do professor, deixava a desejar em outros pontos primordiais à formação de profissionais na área educacional, tinha um currículo enciclopédico e promovia a perda do campo profissional pedagógico, por apresentar capacitação deficiente.

Dessa forma eles ainda, questionaram a imprecisão do curso, quanto à definição dos objetivos “a ausência de regulamentação da profissão dos licenciados em pedagogia. Então por não estar bem definida a atuação do profissional licenciado no mercado de trabalho, havia uma cobrança por parte dos estudantes que viam a necessidade de regulamentação desse mercado, uma vez que era comum a invasão de profissionais, como: médicos, dentistas, psicólogos, engenheiros, advogados, professores primários, entre outros, ministrando as aulas referentes a sua formação correspondente. Além disso, sugeriam que os cargos e funções regulamentadas e que já existiam fossem assumidos pelos devidos profissionais, por meio de concursos públicos.

Os estudantes recomendavam a criação de cargos e funções aos licenciados em pedagogia em diversos setores, como educação de adultos, especialização em níveis de ensino, avaliação de desempenho em escolas e empresas, atividades comunitárias, etc. Além dessas, outras exigências foram feitas e nesse contexto, o campo de trabalho do pedagogo em todo o país ia sendo questionado em meio a inúmeras dificuldades enfrentadas pelos profissionais e até mesmo pelos seus graduandos.

Para Brasil (1969) tempos depois, em 1969, o Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE n. 252, aponta para a necessidade do professor primário ser formado no ensino superior já que “quem pode o mais, pode o menos: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”.

[...] assim, no primeiro ano, as disciplinas seriam: Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação; no segundo: Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação; no terceiro: Educação Comparada, Filosofia da Educação. Contudo, havia disciplinas que eram trabalhadas nos 3 anos, como é o caso da Psicologia Educacional, e disciplinas que eram abordadas nos dois últimos anos: História da Educação e Administração Escolar (RIBEIRO; MIRANDA, 2008, p.3)

Segundo Silva (2006) tal parecer fixa o currículo mínimo e duração para o curso, já que o curso foi dividido em duas modalidades: a plena (com duração de 2.200 horas) e a curta (com duração de 1. 100 horas). O curso formaria profissionais aptos no ensino normal e especialistas voltados aos trabalhos de orientação educacional, planejamento, supervisão e administração.

Para a autora abaixo:

[...] E a questão da identidade do pedagogo não estava esclarecida, tanto que com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, esta questão voltou a aflorar, quando a LDB 9394/96 introduziu novos indicadores, visando a formação de profissionais para educação básica, especialmente no artigo 62, que introduz os Institutos Superiores de Educação, ISEs, como um dos locais possíveis, além das universidades, de formação para professores para atuar na educação básica. [...] (FURLAN, 2008, p. 3870)

O curso passou a ser composto por duas partes: a comum e a diversificada. Na comum, havia disciplinas básicas à formação de qualquer profissional da área, já a diferenciada, em formação de habilitações específicas. Entende-se que a formação de especialistas no curso, ocorreu devido a necessidade de mão de obra qualificada para dar conta de atender a produção capitalista, que pretendia ocasionar uma divisão científica do trabalho na escola para que assim, a produtividade crescesse.

A princípio a gênese do curso de Pedagogia, até chegar ao atual estágio de oferta e funcionamento, com a ampliação do espaço de atuação do pedagogo, tornando possível se fazer uma análise crítica da evolução ou não do referido curso, criando assim um panorama diferente na atuação desse profissional, que atua, além da escola, em instituições de caráter não formativo, mas que são muito necessários.

## **O PEDAGOGO NO ESPAÇO NÃO ESCOLAR E AMPLIAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO**

O país tem passado por transformações econômicas e sociais nestes últimos anos, isso provoca a necessidade de uma nova visão educativa, que seja intencional, com objetivos e planejamentos pré-definidos, e desse modo, alcançar novos espaços educacionais não formais para a atuação do pedagogo. Em Roraima, já existe a presença destes profissionais atuando em instituições como: Tribunal da Justiça, Hospital Infantil Santo Antônio, Sistema S (SENAI, SENAC, entre outros), Departamento de trânsito, entre outros espaços que desenvolvem ações educativas. Percebe-se que tais ações precisam estar presentes em todos os setores da sociedade, como força formadora de trabalho, previsto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2003).

A formação atual do pedagogo abre um leque de possibilidades diretamente relacionadas com as constantes transformações da sociedade, dando ênfase para o trabalho em equipe, adicionando seu caráter humano, incluindo seus saberes didáticos e suas estratégias de ensino, junto com outras características que constroem o pedagogo. Segundo Libâneo no campo pedagógico extraescolar tem-se:

Formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não-escolares) em órgãos públicos, privados, e públicos não-estatais, ligadas às empresas, à cultura, aos serviços da saúde, alimentação, promoção social etc.; Em formadores ocasionais que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas em órgão públicos estatais e não-estatais e empresas referentes à transmissão de saberes e técnicas ligadas a outra atividade profissional especializada. Trata-se, por exemplo, de engenheiros, supervisores de trabalho, técnicos etc., que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários etc (LIBÂNEO, 2009, p. 59).

Desse modo, Libâneo (2009) nos aponta que existe intervenção pedagógica nos meios de comunicação de massa e também nas empresas com investimentos em processos de formação profissional em serviço. Pois, atualmente não é somente a escola que pode se beneficiar com as atividades pedagógicas, empresas que buscam capacitar seu pessoal e desenvolver projetos, procuram contratar pedagogos, visto que a demanda dessas instituições vem crescendo e necessitando de novas informações e suportes técnicos para inovadoras formas de atuação de seus profissionais.

O fato de o pedagogo ter como objeto de estudo a educação, não significa que esta ocorra apenas no espaço escolar e que este educador seja o único responsável por ela. Conforme nos aponta o antropólogo Brandão.

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: para aprender, para ensinar, para aprender- e - ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações? [...] Não há uma forma única nem um único

modelo de educação: a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor, o ensino escolar não é a única prática, e o professor não é o seu único praticante (BRANDÃO, 1995, p. 07).

Concordando com Brandão ao referir-se que a escola não é o único lugar em que a educação acontece, nota-se que a atuação de pedagogos em espaços não escolares surge da necessidade de um mediador que seja capaz de transformar essas instituições, relacionando a teoria estudada com a prática. Sem deixar de lado seu caráter humano e sua preocupação com o sujeito, esse mediador tem que saber lidar também com a prática de ensino.

O termo Pedagogia é associado normalmente ao ato de ensinar e diretamente ligado às escolas, mas hoje em dia essa limitação é inadmissível, principalmente por profissionais diretamente ligados à educação, em especial aos próprios pedagogos, para Libâneo:

Uma pessoa estuda ou se serve da pedagogia para ensinar melhor a matéria, a utilizar técnicas de ensino; deste modo, o pedagógico seria o metodológico. Tal entendimento poderia até ser compreensível, caso fosse atribuído a professores de matérias sem vínculo direto com a educação, ou seja, profissionais do ensino mais ou menos leigos em relação ao campo investigativo da educação. Mas seria impróprio a professores ligados ao campo da educação manter uma ideia de senso comum sobre o caráter do pedagógico (LIBÂNEO, 2001, p.62).

Sendo assim, pode-se dizer que pedagogia é uma ciência que possui como objeto de estudo a própria educação, que é um vasto campo educativo e uma área muito abrangente e diversificada. Assim, a educação possibilita o crescimento das pessoas como seres humanos, numa dimensão de continuidade, por meio de transmissões de conhecimentos e questões culturais, numa prática social histórica.

Deve-se ter em mente que a pedagogia, como a educação, é um gigantesco espaço investigativo e limitá-lo ao ensino escolar é reduzi-la aos aspectos metodológicos. Como podemos ver, o autor supracitado, traz que ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não escolares.

Libâneo (2001) afirma que a pedagogia é um campo de conhecimento desta prática educativa na sociedade como um todo e o pedagogo ajuda na construção dos saberes, transmitindo conhecimento, questionando, refletindo

e ajudando a formar profissionais mais qualificados. Como toda educação corresponde uma pedagogia, também há uma diversidade de trabalhos pedagógicos para além das atividades de educação e ensino.

O pedagogo tem várias funções, não somente ser professor, pois, até mesmo dentro da instituição escolar, ele atua em diversas funções, como coordenador, gestor escolar e orientador educacional. Segundo Almeida, o pedagogo pode trabalhar em várias áreas, tais como:

Coordenação de ações culturais em gibitecas, brinquedotecas, parques temáticos, fundações culturais, teatros, parques e zoológicos; desenvolvimento de recursos humanos em empresas; - direção e administração de instituições de ensino; - elaboração de políticas públicas visando à melhoria dos serviços à população em autarquias, hospitais e governo nas esferas municipais, estaduais e federais; - gestão e desenvolvimento de conselhos tutelares, centros de convivência, abrigos e organizações não governamentais (ALMEIDA, 2006, p. 7).

Sendo assim, o profissional pedagogo tem várias áreas de atuação, cabendo o mesmo trabalhar em áreas afins seja, no âmbito escolar ou não, mais que se trabalhem ações educativas. Atualmente sabe-se que há inúmeros profissionais qualificados no mercado de trabalho, capacitados a exercer sua profissão de forma competente e acima de tudo elevando a qualidade do ensino.

Diante da complexidade das tarefas apresentadas para o trabalho pedagógico em espaços não escolares, existe a necessidade de uma formação continuada totalmente nova que possa contribuir para a superação do distanciamento que existe entre a formação inicial e o exercício de sua prática, considerando as novas demandas educacionais provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos, pela globalização da sociedade e pelas mudanças nos processos de produção.

Há uma necessidade de pensar a educação, a atuação de profissionais nas organizações não escolares, em concordância com os outros componentes da prática educativa, destacando a figura do pedagogo. Percebe-se a exigência de um novo perfil de trabalhador, com um nível de qualificação cada vez maior. Esses atributos parecem enfatizar aptidões cognitivas e conhecimentos teóricos. A valorização recai sobre o raciocínio, capacidade de aprender, capacidade de resolução de problemas e capacidade de tomada de decisão, entre outras, desconsiderando tudo o que leve a tarefas fragmentadas e repetitivas.

Segundo Cossetti (2005), o curso de pedagogia em sua proposta de diretrizes curriculares define o perfil do pedagogo como:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais (COSSETTI, 2005, p.22).

Segundo as palavras desse autor, o pedagogo pode atuar em várias áreas de ensino, na parte da gestão projetos de intervenções voltados a educação, ou seja, onde for necessário produzir e transmitir saberes, tendo a profissão de professor o destaque de sua formação, haja vista que ele é educador.

## COMO O PEDAGOGO ERA VISTO

Até pouco tempo se tinha a visão de uma pedagogia inserida no ambiente escolar, onde o pedagogo estava restrito somente a sala de aula, envolvido com os problemas da educação formal, e apto para atuar somente em espaços escolares, sendo responsável pela formação das crianças. Ao longo dos anos notamos que a educação formal, não deixa de ser um foco importante para o pedagogo, mas deixa de ser sua única área de atuação.

Os pedagogos que antes eram vistos apenas como docentes, passam a ser requisitados também em outros espaços tais como: órgãos públicos, empresas e espaços extraescolares, ONGs, orfanatos, abrigos, etc., para tratarem do ensino de práticas de trabalho, organização do espaço e planejamento, conhecimento que o pedagogo possui para desenvolver um bom exercício de atendimento ao público.

Sendo assim, não é adequado restringir a atuação do educador, e em especial do Pedagogo, somente nos ditos locais formais onde ocorre aprendizagem. O filósofo e educador José Carlos Libâneo faz várias indagações sobre o que vem a ser o pedagogo e define como:

O profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

Libâneo vem desmitificando que o pedagogo necessariamente precise trabalhar numa escola, exercendo a docência. Tal fala confirma que o pedagogo atua em vários setores, dando a ele a oportunidade de expandir sua área de atuação.

A ampliação dos espaços de atuação do pedagogo tem ocorrido devido às demandas econômicas e políticas que vem marcando a nação brasileira. A expansão desses espaços, mostra que a procura por este profissional tem ultrapassado a esfera escolar, tendo, dessa forma se estendido para novos e diferentes espaços, como os meios de comunicação, atividades de consultoria seja na formulação de campanhas informativas ou materiais de conteúdo educativo, segundo Oliveira Junior, Scherer (2010), esses espaços se configuram como

Um novo campo de investigação e produção científica, a educação não formal, ou não-escolar, é uma modalidade de ensino, que assim como a educação escolar, em uma perspectiva crítica, pode favorecer para a formação de seres humanos, bem como contribuir para a transformação da sociedade (OLIVEIRA JUNIOR; SCHERER, 2010, p. 01).

Diante disso, entende-se que a ação educativa não deve ser restringida apenas aos espaços escolares, ela pode acontecer em diversos âmbitos e de vários modos.

## **A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO DETRAN/RR**

A Diretoria de Segurança no Trânsito (DSEG), responsável por desenvolver projetos e ações pedagógicas visando a conscientização de uma boa educação no trânsito, conveniada à Secretaria de Trabalho e Bem-Estar Social, possui em seu quadro de servidores (02) dois pedagogos. Sendo que em 2018 um dos pedagogos saiu desta diretoria para assumir outro setor ligado à sua mais recente formação em Direito.

Enfatiza-se que nesta seção, as informações foram obtidas por meio de entrevistas informais com um Pedagogo e uma Servidora do DETRAN/RR, sendo assim identificados ao longo do texto. Desse modo, pode-se relatar que a carga horária do pedagogo no DETRAN/RR são de 20 horas semanais, porém, não tivemos informações sobre a sua remuneração e nem tivemos acesso a documentos que tratam das suas atribuições.

De acordo com o depoimento realizado pelo Pedagogo, o mesmo afirmou que participa dos processos de elaboração de projetos socioeducativos, da execução desses projetos, do acompanhamento e monitoramento dos mesmos.

Conforme a Servidora, também faz parte das funções do pedagogo, ministrar oficinas de capacitação para crianças e adolescentes envolvidos em projetos, atuar em campanhas educativas para a prevenção de acidentes no trânsito e dar palestras em escolas ou outras instituições convidadas.

Segundo a Servidora, essas atividades têm sido realizadas em escolas públicas de Boa Vista e tem impactado os alunos, pais, professores e toda comunidade a desenvolver ações educativas e preventivas no trânsito, formando assim um cidadão mais reflexivo e consciente dos seus direitos e deveres nas vias de trânsito.

No primeiro contato que tivemos com o Pedagogo que atua na instituição, numa conversa informal sobre o projeto cidadão do futuro, o mesmo afirmou que

Para atuar nesta área é preciso ter uma visão inovadora para desenvolver projetos e ações que visem à prevenção/redução de acidentes de trânsito, levando os condutores a conscientização do valor da vida e a proteção da mesma (informação verbal)<sup>1</sup>.

Logo, nota-se a relevância do pedagogo que promova ações inovadoras para que possa formar cidadãos críticos e conscientes de sua conduta no trânsito. O projeto cidadão do futuro, desenvolvido pelo DSEG, é um projeto que tem contribuído bastante para a consciência de crianças e adolescentes em formação de caráter e personalidade. É muito importante como ação educativa, mas também como oportunidade de oferecer um mínimo de recursos para pessoas em situação crítica de vida. Além de buscar contribuir com a qualidade de vida das pessoas na sociedade para que se conviva de forma mais respeitosa no trânsito.

Verifica-se que em Boa Vista/RR, este projeto tem beneficiado várias famílias de baixa renda, oportunizando aos adolescentes uma nova maneira de ingressar no mercado de trabalho por meio deste estágio, já que desde cedo cria uma conscientização e responsabilidade pelo trabalho e pela vida, focando também na importância dos estudos para o crescimento pessoal de

<sup>1</sup> Informação fornecida pelo Pedagogo do DETRAN/RR, em Boa Vista, em 17 de janeiro de 2018.

cada um deles, despertando neles o sonho de galgar uma carreira acadêmica no futuro.

Conforme registrado anteriormente, também houve o depoimento da acadêmica do curso de Pedagogia da UFRR, que desenvolvia seu estágio no DETRAN/RR. Ela considera que o estágio em espaço não escolar contribuiu para a sua formação como pedagoga. Ao longo deste trabalho ela será identificada como Estagiária.

O depoimento abaixo demonstra a visão da Estagiária referente às experiências do estágio no DETRAN/RR, sobre a atuação desse profissional no órgão pesquisado:

O pedagogo é um profissional capacitado para atuar também em espaços não escolares, é o responsável pela formação intelectual, envolvendo-se na educação formal. Portanto, vejo no DETRAN/RR um espaço muito propício para atuações pedagógicas, a divisão de prevenção e educação para o trânsito – DPET, a qual nos ensinou muito; em que a presença de pedagogos ali faz uma grande diferença, muitos projetos que hoje são executados por aquele setor advêm da equipe referente à educação para o trânsito, onde estão os pedagogos (informação verbal)<sup>2</sup>.

Conforme o exposto pela Estagiária o projeto envolve uma vasta abrangência de formação ao adolescente, que vai desde a arte até o aprendizado de normas e leis de trânsito, tudo isso coordenado por meio de projetos elaborados por um profissional da educação que atua com métodos e técnicas didáticas ligadas à sua atuação.

A Estagiária dá um depoimento importante sobre um possível redimensionamento do currículo de Pedagogia da UFRR no tocante a formação do pedagogo em espaço não escolar, como resultado da experiência de estágio na instituição já citada:

Que fosse revisto e analisado com mais atenção e carinho sobre seus espaços, pois esta nova perspectiva de atuação do Pedagogo, sua qualificação vem filtrando cada vez mais, buscando uma relação estreita entre as diferentes propostas de educação existentes na sociedade, e esta atual realidade vem com certeza, quebrando preconceitos e ideias de que o pedagogo está apto para exercer suas funções onde houver uma prática educativa, irá também existir uma ação pedagógica (informação verbal).

---

<sup>2</sup> Informação fornecida pela Estagiária do DETRAN/RR, acadêmica do curso de Pedagogia da UFRR, em Boa Vista, em 15 janeiro de 2018.

Nessa pesquisa foi possível perceber que a formação do pedagogo nos dias atuais abre ampla possibilidade no espaço não escolar, que se faz necessário esse olhar do educador em outras esferas da sociedade e que ele tem a oportunidade de contribuir no ambiente em que está inserido e na sociedade de maneira geral.

Um olhar inovador deve fundamentar a prática do pedagogo em qualquer que seja o contexto educacional. Seja em espaço não escolar como o DETRAN, ou outros espaços como hospitais, empresas, ONGs, associações, sindicatos, etc., ou em espaços escolares a inovação que suscita criatividade, autonomia e liberdade de pensamento e ação, devem se fazer presente.

Pois na atual sociedade, especialmente com os grandes avanços tecnológicos, às pessoas são exigidas competências para saber acessar e selecionar as informações e fazer uso do conhecimento para conhecer, criar e inovar.

Analisando os depoimentos dados pela estagiária de Pedagogia, podemos perceber que a mesma considera o profissional pedagogo capacitado para atuar em espaços que não sejam apenas o da escola. Que este profissional, segundo a mesma faz a diferença na execução dos projetos educativos.

A fala da Estagiária ao considerar o pedagogo um profissional capacitado para atuar em espaços que não apenas os escolares, encontram ressonância no entendimento de Frison (2004), assim se referir à formação do pedagogo, que afirma que o pedagogo ao trabalhar com o desenvolvimento humano em processos de aprendizagem, o mesmo tem a possibilidade de atuar em espaços diversos, tanto dentro da escola como fora dela.

Ao ser questionada sobre o Projeto Cidadão do Futuro, tece elogios ao mesmo considerando-o importante para a sociedade e para a formação de crianças e adolescentes dada as atividades formativas vivenciada por estes. Finaliza o depoimento apontando para a existência de uma certa mudança na qualificação do pedagogo para atender as demandas da sociedade.

## **PROJETO CIDADÃO DO FUTURO**

O projeto Cidadão do Futuro é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Trabalho e Bem-Estar Social (SETRABES) foi criado por meio da Lei nº 402/2003, que atinge adolescentes, estudantes do Ensino Médio. A primeira

turma iniciou em janeiro de 2004 com a participação de cinquenta adolescentes (RORAIMA, 2003).

De acordo com o Projeto Cidadão do Futuro, a abrangência social é ampla e de grande destaque, pois mostra ao adolescente a sua importância dentro do exercício da cidadania. Os adolescentes recebem formação sobre normas gerais de trânsito, ética, moral, comportamento social, participam de oficinas de teatro, LIBRAS, coral e apresentações em escolas, abordando temas que envolvem assuntos relacionados ao trânsito e cidadania (RORAIMA, 2003).

Consta no referido projeto que este é de grande relevância contar com a participação de crianças e adolescentes das redes públicas estaduais e municipal de ensino durante todo o ano de atividades. Sendo estas crianças e adolescentes oriundos de família de baixa renda. Os adolescentes participantes do projeto recebem remuneração correspondente a 45% do salário mínimo, recebida em forma de bolsa. Para fazer jus a essa bolsa o adolescente deverá ficar à disposição da instituição durante 18 horas semanais, obedecendo a jornada diária de três (03) horas a ser cumprida no período de 8 às 18 horas, respeitando o horário de aula do adolescente.

O projeto oferece cinquenta (50) vagas para esse público alvo que participa de seleção realizada pela SETRABES por solicitação do DETRAN/RR. Para efeito da seleção, o DETRAN/RR estabelece os seguintes critérios: Ter idade mínima de 14 anos completo até 17 anos incompletos; ser aluno regularmente matriculado na escola da rede pública estadual, cursando no mínimo o sétimo ano do Ensino Fundamental e ser membro de família com renda “per- capita” não superior a um salário mínimo vigente no país (RORAIMA, 2003).

No que concerne ao desenvolvimento pedagógico do projeto Cidadão do Futuro, o DETRAN/RR, através da Diretoria de Segurança no Trânsito (DSEG), prima por um processo formativo que se desenvolva metodologicamente de forma lúdica e dinâmica no trato das informações pertinentes à legislação de trânsito para as crianças e adolescentes que visitam as “Caravanas do Povo”.

O Projeto Cidadão do Futuro parte da perspectiva de que é necessário o desenvolvimento de práticas humanizadas por parte dos pedagogos, através da realização de projetos voltados a perfeita convivência no trânsito. Por isso,

segundo a Servidora da DSEG (informação verbal)<sup>3</sup>, a educação para o trânsito se faz

A partir de um olhar atento para a resolução dos problemas sociais vindos da falta da educação no trânsito por parte das pessoas que se utilizam deste espaço social, a fim de extinguir ou diminuir os graves problemas causados pelo trânsito, o que se faz com o desenvolvimento de projetos que contemplem a boa prática educativa. (informação verbal)

Conforme a Servidora “a equipe pedagógica exerce um papel de grande importância social, uma vez que promove e participa de projetos e ações de educação e segurança, de acordo com diretrizes para Educação no Trânsito” (informação verbal).

Corroboramos com a fala da Servidora, ressaltando que a educação para o trânsito é tratada como um tema transversal importante a ser trabalhado nos diversos componentes curriculares escolares, tendo como foco a mudança de atitude em prol de uma convivência educada no trânsito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada com o Pedagogo do DETRAN/RR, com a Servidora lotada na DSEG e a Estagiária do DETRAN/RR, foi possível identificar a importância dada à atuação do pedagogo em espaço não escolar.

A pesquisa apontou para a relevante contribuição do pedagogo nas atividades socioeducativas desenvolvidas pela instituição, sendo possível, segundo depoimentos, identificar as suas contribuições nos processos de elaboração, execução, acompanhamento e controle das ações e projetos educativos voltados para a educação no trânsito.

Pode-se perceber ainda que todos os envolvidos na pesquisa concebem o Projeto Cidadão do Futuro como tendo relevância socioeducativa e benefício à sociedade.

Esta pesquisa trouxe-me a visão de que a atuação do pedagogo é pouco discutido dentro do curso, pois por ser um tema pertinente, seria interessante que já fosse trabalhado com os acadêmicos desde o início da formação,

---

<sup>3</sup> Informação fornecida pela servidora pública da Diretoria de Segurança do Trânsito (DSEG), em Boa Vista, em 17 de janeiro de 2018.

trazendo uma visão mais ampla do campo de atuação do pedagogo, nesse sentido seria ideal que estivesse entre as disciplinas iniciais da grade, não deixando pra ser discutido nas últimas etapas da graduação.

Finalmente, foi possível observar poucas discussões na literatura sobre a questão do pedagogo no espaço não escolar, bem como ficou claro na fala dos sujeitos envolvidos neste estudo, a necessidade de um olhar mais direcionado para a formação do pedagogo em espaços que não seja apenas o ambiente escolar, e que esta formação se dê em um processo que articule teoria e prática.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcus Garcia de. **Pedagogia Empresarial: saberes, prática e referências**. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. In: Diário Oficial da União. Brasília, 16 de maio de 2002.

\_\_\_\_\_. **Presidência da República**. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2002.**

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 20 ed. São Paulo: Atlas S. A., 2003.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE TRÂNSITO-CONTRAN. **RESOLUÇÃO Nº 314, DE 08 DE MAIO DE 2009.**

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

\_\_\_\_\_. **DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939.** Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 29/03/2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 33ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

COSSETTI, R. C. **Recrutamento e seleção: pedagogo em ação.** 49 p. Pós-graduação “lato senso” em pedagogia empresarial. Universidade Candido Mendes. 2005.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil.** O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais. 2008. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11787@1](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11787@1)>. Acesso em: 29/03/2018.

FRISON, L.M.B. O pedagogo em espaços não-escolares, novos desafios. **Ciências e Letras.** Porto Alegre, Nº 36. P.87-103. Jul./Dez. 2004.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: 1939-2005.** 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164\\_885.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf)> Acesso em: 29/03/2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista,** n. 17, 2001. Curitiba: UFPR. p. 153-176.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, Antônio Paulino de; SCHERER, Cleudet. **Educação não-formal:** uma experiência de estágio. 2010. Disponível em: < [http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_v\\_epct/PDF/ciencias\\_humanas/12\\_OLIVEIRA%20JUNIOR\\_SCHERER.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_humanas/12_OLIVEIRA%20JUNIOR_SCHERER.pdf)>. Acesso em: 02/01/2018.

RIBEIRO, M. L. de L.; MIRANDA, M. I. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: análise histórica e política. In: **Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**, 2008, Uberlândia, MG. IV Simpósio Internacional – o estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia, 2008. v. 1. Disponível em: < [www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf](http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf)>. Acesso em: 29/03/2018.

RORAIMA. **LEI Nº 402 DE OUTUBRO DE 2003**. Institui o programa CIDADÃO DO FUTURO. Boa Vista – RR, out 2003. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/diarios/doe-20031030.pdf>>. Acesso em: 09. Jan.2018.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade/ 3. Ed.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66).

## A CRIANÇA DISLEXA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIO E PERSPECTIVA

*Veralucia Leite Lopes*

### INTRODUÇÃO

Este trabalho visa investigar como acontece o processo ensino aprendizagem do aluno com dislexia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que justifica este estudo é o interesse pelas dificuldades de aprendizagem, de modo particular a dislexia e a necessidade de um diagnóstico das crianças com problemas de leitura e escrita no dia a dia escolar para verificar se são disléxicas e buscar formas de trabalhar com elas para que tenham sucesso em sua aprendizagem através de uma intervenção psicopedagógica

É importante entender que a dislexia não é resultado de uma má alfabetização ou por culpa da criança ou da instituição de ensino ao qual estuda. Portanto é necessário que se entenda as causas e as características para poder trabalhar de forma específica e direcionada, procurando soluções e práticas pedagógicas eficientes que possam ajudar as crianças a superar esse distúrbio.

Muitos professores e pais, infelizmente, ainda não têm um conhecimento mais específico sobre a dislexia e suas causas, portanto muitas crianças sofrem os mais diversos tipos de preconceitos e até mesmo insultos por conta de sua dificuldade em “aprender”.

A falta de conhecimento sobre a dislexia é um fator preocupante, por isso é tão importante que se abram horizontes, que as escolas e as famílias possam perceber e interpretar como se manifesta a dislexia. O conjunto família, escola e professor têm uma grande importância no aprendizado destas crianças, o cuidado, a atenção, o apoio, o carinho e a participação da família na escola contribuem muito com o aluno, faz com que ele se sinta seguro e capaz de vencer cada desafio.

A escola é uma instituição de grande importância no aprendizado do aluno com dislexia, pois é ela quem vai viabilizar toda a estrutura e profissionais capacitados que este aluno necessita, para se adequar ao ambiente em que será inserido, e isso irá influenciar bastante no seu desenvolvimento.

Uma equipe capacitada faz toda diferença na formação e nos valores repassados às crianças, o professor que domina o assunto saberá como agir perante as dificuldades que o aluno disléxico apresente. A maneira de ensinar e incentivar o processo de leitura aos alunos é que irá motivá-lo a alcançar o objetivo de ler, escrever e dominar os conteúdos, referente a cada etapa de ensino tornando-se uma criança feliz e seguro.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa desenvolvida é de Pesquisa Bibliográfica, na qual serão realizadas leituras de livros e artigos científicos indexados na internet. Segundo Gil (2008, p.50):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

## **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DISLEXIA NA REDE REGULAR DE ENSINO**

Nos dias atuais, a inclusão de crianças com necessidades especiais torna-se necessária em todas as esferas da sociedade. A escola como ambiente formador de opiniões e difusora de valores, tem um papel de fundamental importância e necessita ser o primeiro ambiente a promover e valorizar a diversidade possibilitando, desta forma a inclusão dos alunos com dislexia de forma que a aprendizagem aconteça de forma significativa.

Sabemos que as pessoas com deficiência são amparadas por leis que enfatizam o respeito à diferença e a sua inserção na sociedade, é necessário

que toda equipe escolar, conheçam as leis para compreender a importância de garantir o acesso e permanência dessas crianças no contexto escolar e na sociedade.

Conforme aponta a declaração de Salamanca (1994) o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e das diferenças que apresentam (UNESCO, apud Oliveira 2005).

A lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da educação Nacional, no seu artigo 58 define que educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. A referida lei, ainda determina que haja, quando necessário, serviço de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela com necessidades especiais. Este atendimento será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre em função das condições específicas dos alunos, se não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. Conforme destacam (SILVA, RIBEIRO E MIETO, 2010, p.205)

Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e das diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº2/2001) tem avançado significativamente, com o objetivo de organizar a educação especial/inclusiva em todo o território nacional, oferecendo valiosos subsídios para o desenvolvimento das propostas pedagógicas para profissionais que atuam com alunos da educação especial [...], destacando a importância da formação de professores capacitados e especializados. [...].

De acordo como no artigo 59, a LDBEN 9.394/96, assegura aos alunos com necessidades especiais: currículo, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para atender suas necessidades, terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professor do ensino regular capacitados para a integração destes educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando sua afetiva integração na vida em sociedade, inclusive dando condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com

órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior na área artística intelectual ou psicomotor, acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Na educação inclusiva o ensino deve ser divertido e fazer parte da vida cotidiana, despertando assim o interesse pelo aprender. No processo de aprendizagem a criança com dislexia deve ser reconhecida como ela é, e não como gostaríamos que fosse. As diferenças devem ser vistas como um ponto de partida e não de chegada à educação, para desenvolver estratégias e processos cognitivos adequados. De acordo com Almeida (2004 p.3-4):

A educação especial direciona suas ações para o atendimento as especificidades dos alunos com necessidades especiais no processo educacional, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e desenvolvimento de práticas colaborativas. É fundamental que os cuidados exagerados conferidos as crianças com SD venham a dar lugar à confiança e a credibilidade para que elas desenvolvam suas capacidades intelectuais por meio de uma aprendizagem mediada, vivenciada, que garanta situações que proporcionem à superação de algumas limitações.

Mendes (2006) afirma que a educação inclusiva se configure como parte integrante do processo de desenvolvimento e de manutenção do estado democrático, inclusive globalizando-se no final do século XX e tornando-se palavra de ordem em praticamente todas ciências humanas, pois, a partir da Declaração de Salamanca, muitos países, e também o Brasil, aderiram ao princípio da inclusão. Sobre o aspecto globalizado da Declaração de Salamanca, Bueno (2008) considera a

Contradição de todo o processo de globalização baseado nas leis do mercado, que produz uma massa de sujeitos aos quais não se oferece as mínimas condições para usufruírem a riqueza material e cultural produzida, da qual uma das expressões, pouco evidente, é a ambiguidade de uma declaração internacional que pretende ser a resposta para os problemas que assolam a educação escolar em todo o mundo (p.48).

São diversificados o modo de entendimento do que vem a ser dislexia, principalmente no meio escolar. São registrados como resultado de uma precária alfabetização, da forma metodológica utilizada nas escolas que tratam da educação infantil, o despreparo dos profissionais da educação, aluno desatento, rotulação de “burro”, “preguiçoso” e outras variantes mais.

Figueira (2012) analisa que é comum ouvir, quando se trata do tema dislexia, correlacionada com a palavra doença. Atualmente é um termo equivocados, pois na realidade trata-se de uma dificuldade, um distúrbio de ordem congênita hereditária. Como há diferentes níveis de dislexia (leve, moderado e agudo), a duração do acompanhamento profissional não é precisa, podendo atingir até quatro em média.

Complementa Figueira (2012) que vale lembrar que tal acompanhamento não visa uma cura, pois não há cura. Trata-se de fornecer meios para que o disléxico possa caminhar com as próprias pernas.

## A DISLEXIA E SEUS CONCEITOS

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ADB), o problema define-se como: um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

Cândido (2013, p. 13) diz que a [...] dislexia é um transtorno de aprendizagem que se caracteriza por dificuldades em ler, interpretar e escrever. Sua causa tem sido pesquisada e várias teorias tentam explicar o porquê da dislexia. Há uma forte tendência que relaciona a origem à genética e a neurobiologia.

De acordo com Fonseca (2011) o conceito básico de dislexia expressa “dificuldade da fala ou da dicção”. Do ponto de vista comportamental, a dislexia distingue-se por dificuldades no reconhecimento correto de palavras e na capacidade de decodificá-las.

Fonseca (2011) ainda enfatiza que na grande maioria das definições, o critério da falta de habilidade no nível fonológico é constante, bem como a dificuldade no reconhecimento de vocábulos. E, em todos os estudos verificados por Fonseca (2011), ocorreu exclusão de fatores socioeconômicos e do fator inteligência. Alguns chegam a afirmar que os disléxicos são na verdade, pessoas muito talentosas, com habilidades básicas comuns que se não forem suprimidas pela sociedade, resultarão em extraordinária criatividade.

## Segundo Moura (2013)

Os disléxicos recebem informações em uma área diferente do cérebro, portanto o cérebro dos disléxicos é normal. Infelizmente essas informações em áreas diferentes resultam de falhas nas conexões cerebrais. O resultado é que devido a essas falhas no processo de leitura, eles têm dificuldades de aprender a ler, escrever, soletrar, pois é difícil assimilarem as palavras.

Moura (2013) explica ainda que detectar o distúrbio da dislexia não é uma tarefa fácil. Há alguns sinais e sintomas que podem indicar a presença da dislexia desde cedo, mas um diagnóstico preciso só é possível a partir do momento que a escrita e a leitura são apresentadas formalmente à criança. [...] Como o distúrbio é comprovadamente genético, os especialistas afirmam que as crianças podem ser avaliadas a partir dos cinco anos de idade [...]

Partindo-se de princípios em que a dislexia não é uma doença, que é uma dificuldade e provém de vínculos genéticos, é interessante observar-se outros aspectos que correlacionam a dislexia com relação à aprendizagem.

Neste contexto recorre-se a Figueira (2012) que identifica que dislexia não significa somente dificuldades com as palavras, mas significa uma disfunção linguística. Por isso, defende-se que a dislexia não é, simplesmente, uma dificuldade de aprender as letras, possui dificuldade em identificar e organizar símbolos, ou seja, como ele vai ler se aqueles símbolos não lhe dizem absolutamente nada?

Figueira (2012) ainda expõe que aos que se depara com um aluno disléxico, não se pode perder de vista que sua dificuldade não tem nenhuma relação com desmotivação, falta de esforço, vontade ou interesse, nem sequer possui relação com qualquer deficiência sensorial. O disléxico é uma mente que por vezes supera os ditos “normais”, sendo que necessitam de um tratamento diferenciado, pois suas mentes trabalham de forma diferenciada. Trabalhando de maneira correta, os disléxicos funcionam, também, perfeitamente.

Ainda, em se tratando, sobre a forma de tratar o aluno disléxico, infelizmente nem os pais e a grande maioria dos profissionais da área da educação não estão preparados para lidar com crianças tidas como disléxica. São muitas as causas que precisam ser corrigidas, no entanto são poucos os profissionais que conhecem e entendem os problemas e suas possíveis correções e soluções.

Moura (2012) explica que a maioria dos tratamentos enfatiza a assimilação de fonema, o desenvolvimento do vocabulário, a melhoria da compreensão e

fluência da leitura. Ajudar o disléxico a melhorar sua leitura é muito trabalhoso e exige muita atenção, mas toda criança disléxica necessita de apoio e paciência, pois essas crianças sofrem de falta de autoconfiança e baixa autoestima, pois se sentem menos inteligentes que seus amigos.

Cita Moura (2012, p. 17) cabe ao orientador pedagógico antes de mais nada oferecer a estas crianças (pais e responsáveis e professores) a informação que a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem e que se deve dar oportunidades para que o aluno aprenda usando estratégias fáceis e simples.

Fonseca (2011) corrobora com o sistema pedagógico citando que se a dificuldade não for detectada e equacionada adequadamente, o portador de dislexia, desencadeia um processo de conflitualidade que não se reflete apenas na escola, como também na família e no meio social. Deve-se, entretanto, criar estratégias a fim de fazer com que supere as dificuldades, adequando métodos e materiais, como parte de um processo de desenvolvimento linguístico que irá contribuir expressivamente para o crescimento de outros vários saberes.

Por fim, entende-se que necessário se faz caminharem juntos, professores, escola e pais/responsáveis na busca do atendimento da criança disléxica e, principalmente que a proposta pedagógica contemple atividades significativas, com contínua dinâmica e que a interação se faça uma constante entre as condições cognitivas do aluno e as intervenções pedagógicas do profissional da área da educação

## DO DIREITO A EDUCAÇÃO

Sabe-se que as pessoas com deficiência são amparadas por leis que enfatizam o respeito à diferença e a sua inserção na sociedade, é preciso que todos na escola conheçam as leis para compreender a importância de garantir a matrícula e permanência dessas crianças no contexto escolar e na sociedade em que vivem.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, que trás como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3, inciso IV). Define, no seu artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania

e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “qualidade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como o dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208). As Leis de Diretrizes Curriculares (LDB) e o Estatuto Das crianças e dos Adolescentes (ECA) reiteram e complementam os artigos supracitados apresentados na Constituição Brasileira. Já no contexto mundial, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) são alguns dos mais importantes documentos produzidos sobre esse assunto. (GIL, 2005).

A Declaração Mundial de Educação para todos foi aprovada pela Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Joimtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nesta Declaração, fica claro que a “educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”.

A Declaração de Salamanca foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada pela UNESCO, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social; tendo como objetivo específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades especiais, reafirmando o compromisso para a educação para Todos e reconhecendo a necessidade de providenciar educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

A Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência que foi celebrada na Guatemala, em maio de 1999, condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa de deficiência que impeça o exercício aos direitos das pessoas com deficiência na sociedade. Reafirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

É garantido em lei o direito de educação para todos, mas sabemos também que na prática, esse direito previsto por lei é uma realidade ainda muito distante do que se é idealizado. Pois, o direito que garante o acesso escolar não é o mesmo que garante o ensino de qualidade, a escola que deveria ser “para todos” não é a escola “de todos”. São as desigualdades sociais e econômicas quem promove essa diferença, mesmos com as leis que tentam reduzir essa situação, ainda se sabe que o acesso de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares ainda é insuficiente e precária, talvez até pela falta de informação. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO):

Toda criança tem direito fundamental a educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que são únicos.” (1994, p. 01)

Toda criança têm direito garantido em lei, portanto todas as instituições de ensino devem receber e garantir uma educação de qualidade. As escolas precisam preparar sua equipe e alunos da instituição para receber essas crianças, oferecendo-lhe um ambiente propício para que possam ter um bom ensino ter uma boa qualidade de vida.

Conforme a LDB – Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1990. Art.26.

Toda pessoa tem direito a educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado, o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em funções do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Portanto, o ensino de toda pessoa deve ser gratuito, desde o ensino elementar que é um ensino obrigatório até o ensino superior que deve ser generalizado e aberto para todos, sem priorizar nenhuma classe e sim ter plena igualdade. O ensino deve ser transmitido para expandir a personalidade dos seres humanos e reforçar seus direitos na sociedade e da liberdade

fundamentais que os cabem, para que assim possam favorecer a compreensão entre sociedade, nações, classes raciais e religiosas. Somente com uma educação igual para todos poderemos ter uma sociedade crítica, com plenos poderes dos seus direitos, deveres e liberdade, poderemos tornar uma sociedade justa para todas as classes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) em seu artigo 58º define educação especial como:

Modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais. Dispõe sobre o oferecimento de serviços de apoio especializados, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, com seu início na faixa etária de zero a seis anos. Em seu artigo 59º, afirma ainda que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos “currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Documentos afirmam o direito de todo cidadão ter uma educação de qualidade, seja ele, jovem, adolescente, ou adulto, pois será a partir de uma boa educação que os seres humanos terão uma vida justa e digna. Uma educação de qualidade faz toda a diferença na vida das pessoas. Para termos uma sociedade crítica, com direitos e deveres igualitários, se torna necessário oportunizar uma educação inclusiva, onde possamos desde cedo ser educados para a vida que nos aguarda.

A Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e Prática em educação especial 1994 enfatiza que:

Toda criança tem direito fundamental à Educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. Além disso, tal escola prevê uma educação afetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Todos os documentos garantem que toda e qualquer criança tenha seu direito fundamental de educação, por tanto, todos devem oportunizar esse

direito sem discriminar qualquer criança, por que toda criança possui características diferentes uma das outras. Todas são únicas, somente com características diferentes. Portanto, as escolas regulares devem combater atitudes discriminatórias e construir uma sociedade inclusiva onde haja educação para todos.

Na contemporaneidade, a inclusão de crianças com necessidades especiais torna-se necessária em todas as esferas da sociedade. A escola como ambiente formador de opiniões e difusora de valores, tem um papel importante e necessita ser o primeiro ambiente a promover e valorizar a diversidade possibilitando desta forma a inclusão de alunos com Síndrome de Down. De acordo com a resolução nº. 02 de 11/09/2001, inclusão é definida como: “a garantia do acesso continuado no espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de receptividade à diversidade humana e as diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões de vida”. Em seu artigo 5º, a resolução afirma:

Considera-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que discitem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois graus: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica especificam. b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III- altas habilidades (superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Resolução nº 02, de 11/09/2001 p.70)

Conforme aponta a declaração de Salamanca (1994) o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e das diferenças que apresentam (UNESCO, apud Oliveira 2005).

A lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da educação Nacional, no seu artigo 58 define que educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. A referida lei, ainda determina que haja, quando necessário, serviço de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela com necessidades especiais. Este atendimento será feito em classes, escolas ou

serviços especializados, sempre em função das condições específicas dos alunos, se não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. Conforme destacam (SILVA, RIBEIRO E MIETO, 2010, p.205).

## CONCLUSÃO

De acordo com a fundamentação teórica e a com pesquisa realizada foi possível constatar que para que aconteça um verdadeiro processo de inclusão, se torna necessário que algumas barreiras sejam quebradas e que os aspectos relacionados em educação sejam repensados antes mesmo de serem colocados em prática. Sabemos que todos os alunos, com deficiência ou não têm direitos garantidos em lei a serem matriculados em escolas regulares e também a terem educação de qualidade.

Essa pesquisa foi de suma importância em minha vida acadêmica e na minha formação como futura Psicopedagoga, pois a partir da pesquisa consegui compreender um pouco mais sobre as dificuldades de inclusão que as crianças com

com Dislexia vêm enfrentando ao longo de todos esses anos. O que teve progresso e o que ainda necessita ser melhorado para que os direitos de inclusão sejam exercidos e para que esses alunos possam ter a verdadeira e efetiva inclusão.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Leticia Peixoto Morais. **Dislexia: Características e Intervenções**. Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2015. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/R201671.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/R201671.pdf). Acessado em: 02/04/2016.

CÂNDIDO, Edilde da Conceição. **Psicopedagogia para a dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental**. Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2013. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/T208833.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T208833.pdf). Acesso em: 01/04/2016.

FIGUEIRA, Guilherme Luiz Mascarenhas. **Um olhar psicopedagógico sobre a dislexia**. Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2012. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/N204682.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204682.pdf). Acesso em 02/04/2016.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2a. ed. Porto Alegre: Artes M´dicas, 1999.

FONSECA, Rosamaria Maria Reboredo Martins da. **O desenvolvimento da competência linguística na Dislexia**. Especialização em Psicopedagogia Institucional. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2011. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/G200735.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G200735.pdf). Acesso em: 01/04/2016.

MARSILI, Mira Allil. **Dislexia no contexto da aprendizagem**. Especialização em Controladoria e Finanças. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2010. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/c205242.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c205242.pdf). Acesso em: 01/04/2016.

MOURA, Suzana Paula Pedreira Tavares de. **A dislexia e os desafios pedagógicos**. Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2013. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/N205864.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N205864.pdf). Acesso em: 01/04/2016.

## CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DA REGIÃO DO BAIXO COTINGO/RORAIMA-BRASIL

*Adine da Silva Ramos  
Maristela Bortolon de Matos  
Sandra do Nascimento Moura*

### INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação escolar indígena sempre foi centrada no modelo ocidental branco, em vez de ser baseada na pedagogia dos povos indígenas, levando em conta suas diferenças.

No início dos anos 80, devido a uma intensa articulação indígena, nas mais diversas reuniões que ocorreram no país, é que a educação escolar indígena diferenciada começou a se evidenciar.

Em Roraima, a discussão sobre a Educação Escolar Indígena diferenciada iniciou-se basicamente no ano de 1988, com o movimento indígena. Os líderes organizavam as assembleias e discutiam sobre o tema “O que queremos, como queremos e para que queremos a educação diferenciada?”. O despertar da questão colocada, foi dada pela percepção na desvalorização de trabalhos da educação com os indígenas, a carência de material didático, a falta de pessoal de apoio e de professores nas áreas indígenas. As assembleias indígenas eram realizadas com várias temáticas e uma delas versava acerca da educação. O movimento indígena discutia, debatia sobre o tema e encaminhava documentos para os órgãos governamentais e não governamentais. A Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) funcionava como uma articuladora desses trabalhos, papel que continua fazendo até hoje.

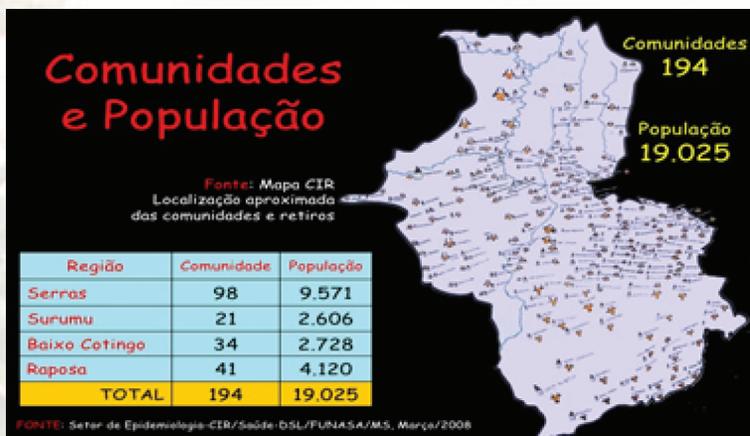
Essas assembleias têm por objetivo promover a participação da comunidade, pois como preconiza Paulo Freire a escola é muito mais que quatro paredes da sala, uma vez que ele considera a educação como comunitária, libertadora, multicultural, dialógica e ecológica.

O Estado de Roraima está situado ao Norte do Brasil, acima da linha do equador, que possui uma área de 224.131,3 km<sup>2</sup>. E é constituído de povos indígenas e não indígenas, e a população indígenas se divide em 10 diferentes

povos, que estão dentro de terras indígenas demarcadas, homologadas e regularizadas, que são: Macuxi; Wapichana; Taurepang; Saporá; Yanomami; Yekuana; Ingaricó; WaiWai; Waimiri-Atroari e Patamona. Conta atualmente com 263 (duzentas e sessenta e três) escolas estaduais indígenas. Entretanto, as escolas implantadas não são suficientes para atender a demanda das comunidades, e o processo de ensino e aprendizagem aplicado não atende a realidade cultural indígena. Mesmo assim, o povo indígena não desiste e está sempre em busca de caminhos e soluções.

Exponho aqui o mapa da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, onde está localizada entre as demais regiões, a região do Baixo Cotingo que possui 34 comunidades e 2.728 de população de onde foi feito o trabalho de Projeto Político Pedagógico.

**Imagem 1:** Mapa Baixo Cotingo - RR



Fonte: Setor de epidemiologia-CIR/Saúde-DSL/FUNASA/MS.

A fundamentação legal assegurada pelo art. 231 da Constituição Federal Brasileira no capítulo “Dos índios” dispõe que são reconhecidos a eles sua organização social, costumes, línguas e tradições, logo, o PPP deve estar no contexto das escolas indígenas.

Há muito tempo o povo indígena vem buscando ter um PPP que atenda a realidade educacional indígena, levando em consideração as questões culturais, mas ainda não se efetivou. A Lei de Diretrizes e Bases estabelece:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A partir dessa previsão legal, tornou-se preciso a construção participativa do PPP nas escolas indígenas, para atender aos interesses das comunidades indígenas, com conteúdos e materiais didáticos pedagógicos de acordo com o contexto sócio e intercultural. Essa interculturalidade diz respeito à coexistência de diferentes culturas, a qual deve ser respeitada.

Quanto ao nível social, a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. (CANDAUI, 2003, p.4)

A fim de que consigam promover essa elaboração conjunta, de forma dialógica e respeitando a diversidade entre pessoas e grupos, os professores, alunos e pais precisaram envolver-se em discussão que pudessem ajudar na reflexão sobre essa causa. A confecção de um projeto político-pedagógico precisa de autonomia, assim como nos revela Paulo Freire: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2019 p. 58).

Ainda acerca da autonomia, Moacir Gadotti propõe que:

Nessa sociedade cresce a reivindicação pela autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua etc. A multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo. (GADOTTI, 1994, p. 1)

Vale ressaltar que, no estado de Roraima, as escolas indígenas que não possuem PPP, usam um Referencial Curricular unificado, elaborado pela Secretaria de Educação. Por essa razão, o povo indígena luta contra essa padronização de PPP's, para que as escolas possam ter essa autonomia respeitada, tanto para elaborá-lo, executá-lo e avaliá-lo, uma vez que são conscientes de como querem o ensino. O etnodesenvolvimento para os

indígenas vem sendo resistente por causa das influências de alguns povos não indígenas. Mas há alguns anos isso vem modificando, principalmente quando se trata de educação.

Acerca de etnodesenvolvimento, Stavenhagen, afirma que:

Na América Latina, o etnodesenvolvimento das populações indígenas significa uma completa revisão das políticas governamentais “indigenistas” que têm sido adotadas pela maioria dos governos. Um novo tipo de movimentos sociais indígenas militantes vem reivindicando a reafirmação dos valores culturais indígenas e uma reavaliação da posição dos índios na estrutura social (STAVENHAGEN, 1985, p. 42).

Para melhor entender acerca do PPP e de etnodesenvolvimento, será descrito como foram realizadas as oficinas: dividiram-se em 05 módulos e cada módulo ocorreu em uma comunidade, das 5 comunidades diferentes definidas. As oficinas atenderam 142 professores, 28 escolas de 28 comunidades indígenas da região de Baixo Cotingo, situada no município de Normandia, Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

Os participantes (professores, pais, alunos e lideranças<sup>1</sup>) se reuniam nos locais e nas datas marcadas. Os objetivos dessas oficinas visaram à garantia do apoio a formação dos professores indígenas no sentido de fortalecer os povos, comunidades e movimentos indígenas da região, por meio da discussão crítica acerca do planejamento educacional particularmente nas questões relacionadas à definição de projeto político-pedagógico.

## PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Numa tentativa de definir o que é o Projeto Político-pedagógico, recorreremos a Moacir Gadotti que nos explica que:

O projeto pedagógico da escola pode ser considerado como um momento importante de renovação da escola. Projetar significa “lançar-se para à frente”, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar (GADOTTI, 1994, p. 3).

<sup>1</sup> Entenda-se por lideranças, tuxauas ou mais comumente conhecidos como caciques, e também representantes de outros segmentos existentes nas comunidades, tais quais: igrejas, coordenação de vaqueiros, etc.).

Assim sendo, o PPP deve ser projetado de forma intencional com objetivos que renovem a escola, de fato, com as suas reais necessidades.

Quanto às exigências para uma eficaz formulação do PPP o autor nos orienta que “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico” Gadotti (1994). Acrescenta ainda que:

A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém (GADOTTI, 1994, p.2).

Diante de tais considerações do autor, podemos perceber que o PPP deve ser pensado, discutido e elaborado em comunidade, a fim de que possa efetivamente atender aos anseios daquela escola específica.

Foi nessa perspectiva que a realização de oficinas nas 05 comunidades indígenas teve por objetivo que a construção dos PPP's fosse realizada da forma mais democrática e autônoma possível, conforme descreveremos a seguir.

## **METODOLOGIA PARA CONSTRUÇÃO DOS PPP'S: AS OFICINAS**

Ao elaborar PPP's, o professor Moacir Gadotti nos orienta que:

A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho (GADOTTI, 1994, p. 3).

Diante disso, e com o intuito de adequar às particularidades indígenas ao PPP e respeitando a gestão participativa e democrática, foi que adotamos a metodologia de promover oficinas nas comunidades.

**Imagem 2: Oficina na Comunidade Indígena Camará**



Fonte: Registro fotográfico de Roberto Callefí, da UFRR, 2006.

Essas oficinas foram uma iniciativa da OPIRR, com assessoria do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena e apoio da FUNAI.

As oficinas foram divididas em módulos, onde o primeiro módulo objetivava identificar os conhecimentos prévios referente ao que entendiam por Projeto Político-Pedagógico, Projeto Pedagógico ou proposta pedagógica própria. O trabalho foi realizado na comunidade de Camará, nos dias 09 e 10 de novembro de 2006, e contaram com a presença de 47 docentes, 60 alunos, 10 tuxauas, 15 pais de alunos, totalizando 132 números de pessoas moradores das 19 comunidades que são elas: Camará, Araçá da Serra, Canavial, Santa Maria, Olho d'água, Sete Flores, Nova do Juazeiro, Copaíba, Escondido, São Pedro, Feliz Encontro, Marimari, Gavião, Placa, Pacú, Homologação, Teso do Cruzeiro, Jawarizinho e Itacutú.

Pretendeu-se com essa atividade identificar qual a concepção do grupo sobre o tema da oficina. Assim, organizaram-se em sete grupos os 47 professores e lideranças indígenas presentes, para que elaborassem uma definição com cerca de 10 palavras, do que entendiam por PPP. As definições foram feitas por grupos, os quais apresentaram ao público geral, e por fim fizeram uma síntese das definições dos participantes.

Posteriormente, realizou-se uma reflexão sobre o papel do PPP no contexto de redemocratização do Brasil para, em seguida, tratar deste tema considerando a presente realidade das escolas indígenas da região. Para isso foram entregues aos professores dois artigos para que aprofundassem a discussão sobre a temática. O primeiro artigo foi sobre a Autonomia, que é aquela que a gente adquire dentro de uma organização nossa, de José Agnaldo Gomes de Souza e o segundo artigo sobre o projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania, de Moacir Gadotti.

A partir daí, surgiram as definições elaboradas pelos sete grupos participantes, do que entendiam por PPP. Grupo 1- Inovação, planejamento, conhecimento da realidade escolar, finalidade execução de ações escolares, diagnósticos, intencionalidade, avaliação, qualidade de vida, autonomia e cidadania; Grupo 2 - Participação da comunidade para elaborar um currículo específico diferenciado que visa à revitalização da cultura indígena; Grupo 3- Conjunto de princípios, atividades e métodos a serem desenvolvidos com base para o fortalecimento da educação contextualizada com a realidade do cotidiano (do aluno); Grupo 4- conjunto de proposta de organização dos trabalhos escolares a serem executados conforme a realidade e necessidade de um povo; Grupo 5 - plano organizado dos trabalhos a serem executados no ambiente escolar para aprofundar e melhorar a aprendizagem; Grupo 6 - São propostas que surgem a partir de uma reflexão crítica em cada escola e comunidade de acordo com as necessidades, buscando diagnósticos para tentar solucionar os problemas educacionais e comunitários; e Grupo 7 - Acredita-se que é um trabalho, proposta para o ensino, forma de ensinar, com desenvolvimento na própria escola e comunidade.

O segundo módulo foi condicionado ao material que estava disponível naquela ocasião, ou seja, aquele referente ao estudo dos aspectos legais do PPP no contexto de redemocratização do Brasil. Foram feitas leituras e discussões dos trechos de documentos que tratam da temática, a saber, Constituição Federal da República do Brasil (1988); Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. A atividade foi concluída com análise crítica da Resolução nº 04/1999-CEE/RR, que estabelece diretrizes para elaboração do projeto político-pedagógico nas escolas da educação básica, integrante no sistema estadual da educação de Roraima.

A oficina que foi realizada na comunidade de Santa Maria, no período de 22 a 24 de março de 2007, contou com o apoio dos professores Luís Otavio Pinheiro da Cunha, Celino Alexandre Raposo, Isabel Maria Fonseca Gondinho e Elder José Lanes do Núcleo Insikiran na qualidade de assessorar essas iniciativas com o apoio da Pró-reitora de Extensão (PROEX) da UFRR. Trabalharam nessa oficina aproximadamente 50 pessoas, entre professores, lideranças, alunos e professores das comunidades: A comunidade de Santa Maria foi que sediou o evento, mas outras comunidades também participaram: Araçá da Serra, Olho d'água, Gavião, Camará e São Pedro.

O evento foi coordenado por representantes da OPIRR: professora Adine da Silva Ramos coordenadora regional, Jaime Lima de Araújo, vice coordenador, José Mário Martins, secretário e Fidelis Raposo, tesoureiro. No tocante à referida resolução supracitada, várias questões foram observadas, vale mencionar: 1) adotam uma concepção burocrática do PPP, ao invés de tratá-lo como um processo, como um horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: O que se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto sociedade?; 2) Não considera os avanços da LDB, referente à gestão participante na educação; 3) Desconhece os direitos dos povos indígenas, pois muito de discutiu sobre a impropriedade de usar essa norma como base para a aprovação dos PPP's das escolas indígenas.

Ainda que se tenha concluído, pela necessidade de estudar com mais profundidade a mencionada resolução, houve consenso de que ou ela é reformulada de modo a contemplar a realidade e os direitos dos povos indígenas, ou se define uma norma própria para as escolas indígenas.

O terceiro módulo visava à análise dos diagnósticos de como estão sendo trabalhadas as disciplinas de matemática, língua indígena, artes, ciências, geografia, história e língua portuguesa nas escolas. Dividiu-se o trabalho por cada escola presente, assim o processo foi conduzido pelo grupo de participantes de cada uma, que fizeram algumas reflexões, sugestões e encaminhamentos. Foram apresentados os trabalhos para a equipe e levantada proposta para solucionar e encaminhar os problemas.

A oficina foi realizada nos dias 07 e 08 de junho de 2007 na comunidade Camará. Participaram do encontro os professores da região, alunos e membros da comunidade local e de outras comunidades. A professora Irani Barbosa, foi representando a DIEI, houve também a participação da coordenadora estadual da OPIRR, a professora Pierlângela Nascimento, e do Núcleo Insikiran tivemos a participação dos professores Celino Raposo, Luis Otávio e Elder Lanes. O evento foi coordenado por representantes da OPIRR: professora Adine da Silva Ramos coordenadora regional, Jaime Lima de Araújo, vice coordenador, José Mário Martins, secretário e Fidelis Raposo, tesoureiro. Estiveram presentes aproximadamente 150 pessoas.

O quarto módulo da oficina foi realizado na Comunidade do Araçá da Serra, nos dias 20 e 21 de setembro de 2007. O evento foi coordenado pela OPIRR: professora Adine da Silva Ramos coordenadora regional, Jaime Lima

de Araújo, vice coordenador, José Mário Martins, secretário e Fidelis Raposo, tesoureiro e teve a participação do Núcleo Insikiran, Divisão de Educação Escolar Indígena - DIEI da Secretaria de Estado da Educação e Desporto – SEED/RR.

Neste encontro as atividades desenvolvidas foram: revisão do projeto-político pedagógico, por meio da análise de 07 propostas de PPP das escolas estaduais: 1. Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Consolata, escola que contempla ensino fundamental I, II e o Ensino Médio, da Comunidade indígena Manoá; 2) Escola Estadual Indígena Antônio Horácio, escola que contempla ensino fundamental I, II e o Ensino Médio, da Comunidade indígena Boca da mata; 3) Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz, escola que contempla ensino fundamental I, II e o Ensino Médio, da Comunidade indígena Malacacheta; 4) Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, escola que contempla ensino fundamental I, II e o Ensino Médio, da Comunidade Indígena Canauanin; 5) Escola Estadual Indígena Professor Edinilson Lima Cavalcante, escola que contempla ensino fundamental I,II e o Ensino Médio, da Comunidade Indígena Taba Lascada; 6) Escola Estadual Indígena Tuxaua Otávio Manduca escola que contempla ensino fundamental I, II e o Ensino Médio, da Comunidade Indígena Jacamim; 7) Escola Estadual Indígena Olegário Mariano, escola que contempla ensino fundamental I, II e o Ensino Médio, da Comunidade Indígena Pium.

Nesta fase de estudo os professores, liderança e demais participantes tiraram suas dúvidas, bem como identificaram um ou mais pontos sujeitos à crítica de cada uma das propostas, para que fosse discutida em grupo. O estudo e a discussão das propostas pedagógicas das escolas tomaram como referência as seguintes questões: contextualização da proposta de PPP, ou seja, o processo pelo qual ela foi elaborada/construída; confecções de proposta de gestão da educação e gestão da escola; informações e dados sobre a comunidade e a escola; contextualização da proposta em relação às crianças e adolescentes. O assunto dessas propostas teve como propósito ajudar na formulação de um roteiro para elaboração do PPP das escolas.

O quinto módulo da oficina realizou-se na comunidade Jawarizinho no período de 28 a 30 de maio de 2008. Foi conduzida pela equipe da OPIRR e teve participação de dezesseis escolas com professores, alunos, lideranças, membros da comunidade, coordenador da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAM) Telmo Ribeiro Paulino, coordenadora

Pedagógica da DIEI, Gleide Ribeiro de Almeida e o coordenador regional dos tuxauas do CIR, Nelino Galé.

Neste encontro, foram desenvolvidas atividades de construção da história da Terra Indígena Raposa Serra do Sol; história da região do baixo Cotingo, história da comunidade; história das escolas. Sendo assim, os participantes foram divididos em grupos de trabalhos por escolas e grupo de lideranças. Houve confecções de materiais, dentre eles, mapas das comunidades, desenho da escola e histórias escritas. Em seguida, foram socializados os trabalhos de grupos. E para a conclusão dos trabalhos dessa etapa, foi realizado planejamento para a sexta e última oficina que ficou marcada para o mês de outubro de 2008, na comunidade Itacutú. Nesse encontro ficou para que cada escola se responsabilizasse em elaborar o seu PPP com sua própria comunidade, tendo ajuda dos demais parceiros, principalmente da OPIRR, DIEI, UFRR, FUNAI, Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR) e Conselho Indígena de Roraima (CIR), para que fosse apresentado no dia marcado, na comunidade de Itacutu.

Todos os trabalhos realizados foram de grande relevância, pois cada participante teve a conscientização e sensibilização sobre o caminho de uma educação escolar indígena diferenciada. Diante disso, discutiu-se um modelo, de como se quer o projeto político-pedagógico das escolas da região Baixo Cotingo, projeto com autonomia com um ponto de partida, com conscientização, para o povo ter um avanço, crescimento na sua educação, hoje não se quer mais uma proposta de reprodução como sempre é colocado para as escolas, principalmente, indígena pelo sistema educacional.

Após a realização das oficinas, a situação atual dos PPP's das escolas da região Baixo Cotingo ficou assim:

**Tabela I: PPP's Baixo Cotingo**

N °	Escola Estadual Indígena	QTD. Alunos	Situação do PPP	Modalidade
01	José Neto	19	Em fase inicial de construção.	1º ao 5º ano multisseriado.
02	Bento Macuxi	16	Em fase inicial de construção	1º ao 5º ano multisseriado.
03	Índio José Bacaba	13	Em fase final de construção.	1º ao 5º ano multisseriado.
04	Índia Anita	22	Em fase final de construção.	1º ao 9º ano – EJA.
05	Amooko Kaipita	22	Em fase inicial de construção	1º ao 5º ano multisseriado.
06	Pruruma II	86	Em fase final de construção.	1º ano Fundamental ao Ensino Médio.
07	Nova do Juazeiro	17	Em fase final de construção.	1º ao 5º ano multisseriado.
08	Índio Macuxi Ernesto Pinto	34	Em fase inicial de construção	1º ao 9º ano. multisseriado.
09	Índio Macuxi Floriano	08	Em fase final de construção.	1º ao 5º ano multisseriado.
10	Índio Soccário	07	Em fase inicial de construção	1º ao 5º ano multisseriado.
11	Índio Benigno de Almeida	09	Em fase inicial de construção	1º ao 5º ano multisseriado.
12	Índio Gustavo Alfredo	183	Em fase final de construção.	1º ano Fundamental ao Ensino Médio.
13	Amooko Maya	13	Em fase inicial de construção	1º ao 5º ano multisseriado.
14	Elisa Paulino	06	Em fase inicial de construção	1º ao 5º ano multisseriado.
15	Índio Cícero Trajano	16	Em fase final de construção.	1º ao 5º ano multisseriado.
16	Novo Índio Benedito	06	Em fase final de construção.	1º ao 5º ano multisseriado.
17	Índio Herminio Paulino	81	Em fase final de construção.	1º ano Fundamental ao Ensino Médio.
18	Coronel Mota	83	Para análise técnica.	1º ano F. ao Ensino Médio.
19	Índio Francisco	10	Em fase inicial de construção	1º ao 5º ano multisseriado.
20	Marechal Deodoro da Fonseca	107	Tem o PPP aprovado	1º ano Fundamental ao Ensino Médio
21	Índio Gabriel	155	Para análise técnica	1º ano F. ao Ensino Médio.
22	Maria Enequina	08	Em fase inicial de construção	1º ao 5º ano multisseriado.
23	Prof. Arlindo Gastão de Medeiros	12	Em fase inicial de construção	Ensino Médio.
24	Índio Mauro	16	Em fase final de construção.	Ensino Médio.
25	Antonio Augusto	09	Em fase inicial de construção	1º ao 5º ano multisseriado.
26	Luiz Trajano	60	Em fase inicial de construção	1º ao 9º ano
27	Santa Maria de Normandia	56	Para análise técnica	1º ano Fundamental ao Ensino Médio.
28	Índio Bernaldo	04	Em fase inicial de construção	1º ao 5º ano multisseriado.
Total geral:		1.078	Em fase inicial de construção (14) Em fase final de construção (10) Para análise técnica (03) Aprovado (01)	1º ao 5º ano multisseriado. (16) 1º ao 9º ano (03) 1º ano Fundamental ao Ensino Médio (07) Ensino Médio (02)

Fonte: Autores, 2020.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início da construção do Projeto Político-Pedagógico foi realizado na região do Baixo Cotingo nos anos de 2006 e 2007. O trabalho foi realizado

com 28 escolas estaduais. Apesar de o projeto ter se desenvolvido nesse período, atualmente na região foi aprovado e reconhecido 01 Projeto Político Pedagógico pela Auditoria de Controle da Rede de Ensino – ACRE/SEED/RR. Algumas escolas estão ainda com seu projeto em fase inicial; outras em fase de sistematização e, outras em fase final. No estado de Roraima existem 263 escolas indígenas, 17.678 alunos e 1.750 professores indígenas pertencentes ao Quadro Temporário e Efetivo do Estado e do quadro da união. Além do PPP aprovado na região, existem mais 02 (duas) escolas indígenas no estado que têm seus PPP aprovados e reconhecidos. A maioria está em fase de conclusão. O que se pode perceber que os 03 (três) PPPs aprovados tiveram acompanhamento técnico e/ou pedagógico da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Roraima.

Assim, percebe-se a dificuldade de, mesmo após mais de uma década, em se construir e aprovar PPP's que sejam direcionados às escolas indígenas. Isso ocorre, porque alguns dos dirigentes da rede de ensino estadual, sobretudo, não indígenas não valorizam os conhecimentos originais, para eles o que vale é o conhecimento ocidental, tecnológicos, dentre outros. Contudo, o povo indígena no Estado em Roraima luta por uma educação que promova ou possibilite o etnodesenvolvimento, sobre isso, Stavenhagen (1985) afirma que:

O etnodesenvolvimento significa que uma etnia, autóctone, tribal ou outra, detém o controle sobre suas próprias terras, seus recursos, sua organização social e sua cultura, e é livre para negociar com o Estado o estabelecimento de relações segundo seus interesses. (STAVENHAGEN, 1985, p.57)

Por isso, os povos indígenas acreditam nas mudanças, nos avanços sem separar as culturas, tradições de suas vidas cotidianas e fazem uma gestão participativa e que querem o seu projeto político-pedagógico como norteador que garanta a participação da comunidade em seus planejamentos educacionais ou de forma geral numa sociedade.

Em muitas escolas, o trabalho de elaboração do PPP não continuou, ou seja, não foi concluído, pois tiveram muitos empecilhos como: falta de apoio de órgãos competentes; falta de acompanhamento pedagógico para instruir escolas em suas construções, dentre outros. Além disso, acredita-se também que outro fator também que contribuiu para isso, talvez o mais importante, seja a formação dos professores das escolas indígenas. Primeiramente, porque

nem todos os professores se habilitaram em um curso de formação que abordasse a questão da interculturalidade e, segundo lugar porque ainda nem todos têm uma formação superior. Percebemos isso quando ouvimos professores dizendo: “nós já trabalhamos o ensino intercultural, falta apenas escrever isso no PPP da escola”. Mas as comunidades indígenas, especialmente da região Baixo Cotingo, estão desenvolvendo o seu próprio processo de ensino-aprendizagem reconhecendo seus direitos, suas diversidades, suas espiritualidades, porque se entende que a educação deve começar pelo reconhecimento e valorização cultural. É necessário colocar em prática uma educação intercultural para todos, da adaptação do projeto político-pedagógico nas escolas indígenas na secretaria de educação, registrando os conhecimentos e saberes indígenas do passado e contemporâneo.

Para o povo Indígena, o Projeto Político Pedagógico simboliza o movimento das relações pessoais e interpessoais da escola, nas suas dimensões comunitária, pedagógica e administrativa, guiadas pelas diretrizes, fundamentadas em concepções e executadas por meio do desdobramento das suas propostas em ações. E embora não encerrando em si tudo que se faz necessário para que possamos ofertar uma educação diferenciada e de qualidade, e estando aberto a todo e qualquer tipo de sugestão, ele é o primeiro passo rumo à autonomia e ao desenvolvimento educacional. Sendo, portanto, flexível e em contínuo processo de reavaliação anual, numa perspectiva de reestruturação e reconstrução de metas a serem alcançadas neste período.

Portanto, os desafios para efetivar vivência dos PPP's construídos coletivamente é a vontade de pensar para o futuro e trocar conhecimentos revitalizando um ponto de chegada do povo indígena, uma referência para definir diretrizes e metas para implementação de Projetos e Ações que orientem a caminhada da Educação Escolar Indígena em toda a sua abrangência. Proporcionando às comunidades indígenas meios que se tornem possíveis a efetiva prática educacional.

A Educação Escolar Indígena, atualmente, encontra-se revestida de muitas questões. Por meio de análises da realidade social contemporânea, coloca-nos diante da ampliação dos índices de vulnerabilidade social, generalização do subemprego, da destruição do meio ambiente e dos conflitos étnicos, da discriminação, da regressão na distribuição de renda e a marginalização dos cômodos majoritária da população indígena. O Projeto Político Pedagógico é um documento flexível e que estará sempre em

construção, é um instrumento orientador do processo de decisão e definição das comunidades. É um caminho que se constrói no dia a dia como resultado das experiências acumuladas dos espaços conquistados, das necessidades de mudanças para garantir o futuro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada dia 05 de outubro de 1988. 4 ed. Saraiva, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm), acesso em: 04 de out. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios**. PUC-RIO/Novamérica, 2003. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/vera.htm>. Acesso em: 04 out. 2019.

CAPACLA, Marta Valeria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**.

GADOTTI, Moacir. O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Painel da Conferência Nacional de Educação para Todos (setembro de 1994)**, Brasília. Disponível em <http://gadotti.org.br:8080/xmlui/handle/123456789/457>. Acesso em 03 out. 2019.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. **RIF Artigos/Ensaios Anuário antropológico 84**. Tempo brasileiro. Rio de Janeiro, 1985.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM RORAIMA: UM OLHAR A PARTIR DOS TRABALHOS PRODUZIDOS NA ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA UFRR

*Everton Henrique Mesquita de Arruda  
Edlauva Oliveira dos Santos*

### INTRODUÇÃO

Este artigo constitui-se como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e se insere nas discussões acerca da Coordenação Pedagógica Escolar.

O interesse por esta temática surgiu das experiências vividas na graduação, especialmente, no estágio supervisionado IV, que é dedicado ao estudo de temas como: gestão escolar, formação contínua dos professores e a atuação da coordenação pedagógica. A partir disto, a compreensão sobre a importância do coordenador como articulador do trabalho pedagógico na escola foi ficando cada vez mais evidente, uma vez que nos estágios anteriores não se tinha clareza do trabalho desenvolvido por este profissional, o que impulsionou o desejo de compreender: *Quais os desafios e possibilidades que permeiam a atuação da Coordenação Pedagógica em escolas públicas de Roraima?*

Na perspectiva de responder a este problema optou-se pela realização de uma pesquisa *estado do conhecimento*, com base nos trabalhos produzidos pelos estudantes concluintes da Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertada no período de 2014 a 2015 na UFRR. Este curso foi selecionado, em virtude de sua abrangência, contando com a participação de professores de 14 (quatorze) municípios roraimenses.

Esta abrangência pode ser indicador de um panorama da produção no âmbito estadual sobre a temática da coordenação pedagógica, de acordo com Romanowski e Ens (2006) um estudo denominado como estado do conhecimento, em geral, aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado. Com esta compreensão, tomou-se como entendimento que o livro “Caminhos e Descaminhos da Coordenação Pedagógica em Escolas da Amazônia Setentrional”, produzido com dez trabalhos de conclusão da Especialização em Coordenação Pedagógica, reúne as produções mais recentes sobre o tema proposto para esta pesquisa.

O objetivo geral do estudo é descrever os desafios e possibilidades que permeiam a atuação da Coordenação Pedagógica em escolas públicas de Roraima. Para alcançar tal propósito foram elencados os seguintes objetivos específicos: refletir sobre o conceito de Coordenação Pedagógica e seu papel no contexto atual; e identificar as concepções de coordenação pedagógica, os desafios e as possibilidades de atuação da coordenação pedagógica presentes nos textos produzidos como Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Coordenação Pedagógica da UFRR.

O referencial teórico foi construído do ponto de vista metodológico com base nos estudos de Romanowski e Ens (2006), que tratam do estudo do tipo estado do conhecimento. Sobre a discussão acerca da coordenação pedagógica, para realizar a pesquisa tomamos como base os estudos de Almeida e Placco (2011), Souza (2009), Silva Júnior (2008), Basso (2007) e Libâneo (2004).

As pesquisas do tipo estado do conhecimento, por sua natureza, são bibliográficas, assim, este artigo foi estruturado de modo que retratasse o percurso do estudo realizado. Na primeira sessão são apresentadas as discussões que possibilitaram a construção de uma concepção acerca da coordenação pedagógica como atividade que engloba a articulação do trabalho pedagógico na escola, a formação contínua dos professores e a articulação com a comunidade escolar.

Na segunda sessão, apresenta-se os fundamentos da pesquisa do tipo estado do conhecimento e os procedimentos adotados neste estudo. E na terceira sessão, são apresentados os resultados das análises a partir de cinco eixos temáticos observados em cada um dos artigos analisados: problema e objetivo geral; referências utilizadas nas pesquisas; concepção de coordenação pedagógica; desafios da coordenação; e possibilidades de atuação da coordenação pedagógica.

E, finalmente, nas considerações finais busca-se responder o problema de pesquisa e apontar as contribuições deste estudo para a formação acadêmica do autor.

## **O COORDENADOR PEDAGÓGICO: DEFININDO UMA CONCEPÇÃO**

A história da coordenação pedagógica remonta à função de supervisão pedagógica, que foi formalizada com a implementação da Lei de Diretrizes e

Bases nº. 5.692/71, a qual instituía a formação de supervisor pedagógico para desempenhar um papel de fiscalização e controle sobre os professores.

Vasconcellos (2007) apud Urban (1985, p. 5), expõe que a criação da supervisão educacional se deu em um cenário ditatorial, no fim da década de 1960 e início dos anos de 1970, no qual as funções principais definidas para o cargo eram “[...] predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização escolar” (URBAN, 1985, p. 5). Neste cenário, o então supervisor pedagógico, era visto como um indivíduo que deveria ser repressivo e intimidador, desempenhando assim um papel de super observador, no qual os professores eram subordinados a ele e este, por sua vez, era subordinado aos dirigentes escolares.

A partir dos anos 1980, ainda que estivesse amparada pela lei 5.692/71, a nomenclatura de supervisor pedagógico passou a ser menos utilizada, caindo assim em desuso, por sua vez, o termo coordenador pedagógico passa a ser utilizado juntamente com termos semelhantes, tais como: coordenador de aluno, de área ou de disciplinas (HORTA, 2007).

Após a década de 1980, as atribuições do coordenador pedagógico, doravante CP, são diferentes das estabelecidas no contexto em que surgiu, uma vez que, em seu surgimento este deveria desempenhar um papel de fiscalização e controle. Na atualidade, o coordenador pedagógico é, segundo Oliveira; Guimarães (2013, p. 96) o agente encarregado da “[...] viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais”, devendo executar assim, um trabalho coletivo e democrático.

No âmbito escolar, o CP possui uma das funções mais importantes, uma vez que busca contribuir para o melhor desempenho do corpo docente. Segundo Souza (2009) este profissional desempenha um papel de mediador, já que deve possuir domínio teórico daquilo que se produz no campo da educação - no que se refere às tendências pedagógicas - e da prática dos professores. Isto pode acontecer por meio do pensamento crítico que o CP pode instigar nos professores de forma coletiva, buscando sempre que eles reflitam e problematizem suas práticas, dando assim, um significado positivo e contextualizado, que poderá contribuir para a transformação da prática do corpo docente na escola.

Em seu termo mais genérico, pode-se dizer que o trabalho desempenhado pelo coordenador pedagógico ou professor coordenador é segundo Libanêo

(2001) supervisionar, acompanhar, assessorar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares. Porém, ele desempenha outras funções que, de certa forma, estão ligadas às anteriores. Ainda de acordo com o autor, “outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos”. (LIBANÊO, 2001, p. 6)

Neste sentido, o trabalho desempenhado pelo coordenador pedagógico não se limita apenas ao suporte aos docentes, já que viabilizar formas de integração de toda a equipe escolar caracteriza a sua função. Corroboram esta assertiva Oliveira; Guimarães (2013) quando abordam sobre a execução deste trabalho envolvendo não apenas os docentes, mas os pais e alunos.

Atualmente, buscar um corpo docente crítico e reflexivo é um dos objetivos principais da coordenação pedagógica, o que diverge do contexto inicial, uma vez que, no período que durou a ditadura militar no Brasil, quando ainda era intitulada supervisão pedagógica, sua função era de cunho tecnicista e mantinha uma postura repressiva e intimidadora. Segundo a afirmação de Silva Júnior (2008, p. 93):

[...] em seu início a supervisão escolar foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. E esse era, exatamente, o objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia. Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado. (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 93).

De acordo com Almeida; Placco (2011, s.p.) compete ao CP quatro funções base, sendo elas: mediadora; articuladora; formadora e transformadora. Na função mediadora, o coordenador pedagógico, deve instigar o corpo docente a dar significado as propostas curriculares, buscando a construção da identidade dos docentes. Já a função articuladora diz respeito ao comprometimento de parceria e trabalho coletivo que o coordenador deve proporcionar aos docentes. A função formadora abrange as condições e o suporte que o coordenador deve prestar ao corpo docente para que eles tenham oportunidades de aprofundamento em suas devidas áreas. E por último, a função transformadora, que norteia o trabalho mais atual do coordenador, na qual deve ser trabalhado o pensamento crítico e reflexivo,

que surge por meio de questionamentos, visando a construção da identidade dos docentes.

Todavia, para que as funções citadas gerem resultados significativos na prática do coordenador pedagógico, outro fator deve ser considerado como peça fundamental, a autonomia, pois no percurso de gestão e organização do trabalho pedagógico, segundo Silva; Sampaio (2015, p. 4), a autonomia “[...] ocorre nessa articulação entre a potencialidade agregada à formação continuada, capaz de constituir de forma coletiva a reflexão crítica concernente às conexões entre teoria e prática pedagógica [...]”. Parte desta lógica a ideia de refletir de forma crítica sobre a prática, para o aperfeiçoamento profissional. Vale destacar também, a importância desse processo ocorrer coletivamente, visando a troca de experiência e a formação do coletivo escolar.

Uma vez que as atribuições do CP passaram por diversas mudanças, atualmente, acredita-se que ele deve manter uma postura de autoridade sem ser autoritário, neste aspecto ele é tão participativo quanto os demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, toda a comunidade escolar é responsável e contribui significativamente para a construção de novas propostas.

Como é possível ver, as funções do CP foram se transformando ao longo do tempo, portanto, a própria função de coordenação pedagógica se transforma conforme o contexto histórico em que está inserida, desta maneira o coordenador deve sempre manter-se atualizado no que diz respeito aos estudos educacionais que norteiam seu trabalho. De acordo com Almeida; Placco (2011, s.p.):

Ele [o coordenador] tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico. (ALMEIDA; PLACCO, 2011, s.p).

Logo, o CP deve desenvolver um trabalho democrático, que vise a integração de todos os indivíduos que, de certa forma, estão envolvidos no cotidiano da escola, estes desempenham o papel de coautores, buscando sempre planejar e agir em consonância com o coletivo, tirando proveito de todas as experiências vividas no ambiente escolar, pois todas podem ser

vistas como aprendizado para os envolvidos no funcionamento da escola, conforme a afirmação de Basso (2007, p. 6).

[...] o coordenador pode em conjunto com a equipe escolar, construir um projeto visando à superação dos problemas. Nessa etapa é importante garantir a participação de toda a comunidade escolar. Várias ações podem ser planejadas, abrangendo pais, alunos, funcionários, professores e equipe técnica. (BASSO, 2007, p. 6)

Neste sentido, o trabalho da coordenação pedagógica precisa tecer uma relação de confiança mútua com os membros da escola, buscando com que todos façam parte de um coletivo. Quando, não se consegue estabelecer esta relação com todos os envolvidos, o trabalho tende a ser prejudicado, e, a longo prazo, pode corroborar para o fracasso.

No entanto, no dia-a-dia da escola, pode-se notar que o CP acaba acumulando diversas funções que poderiam ser compartilhadas com os demais colaboradores, tais como: atendimento aos pais, aos alunos, planejamento de reuniões, atividades burocráticas e administrativas (VASCONCELLOS, 2007).

Sobre isto, Basso (2007) afirma que o acúmulo de funções contribui para que as atribuições mais importantes do coordenador, como por exemplo, o suporte pedagógico prestado ao corpo docente e a coordenação do processo de formação contínua na escola, sejam executadas em segundo plano.

Tal situação se dá em parte por causa do desconhecimento das atribuições do coordenador isso acarreta uma série de fatores que impedem o sucesso do trabalho da equipe escolar. Este fato gera ainda, a reprodução da ideia de que o CP pode desempenhar tarefas independente se estas estão ligadas à sua função, logo ele pode acabar acumulando diversas funções que, involuntariamente fogem do objetivo de coordenar a equipe escolar, como afirma Bartman 1998, apud (LIMA; SANTOS 2007, p. 81):

[...] o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só crítica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

Diante disto, cabe salientar a importância da construção da identidade do CP. Uma vez que, dentre as tarefas deste profissional está a formação de uma

equipe docente reflexiva, para isso, também deve repensar seu trabalho como transformador e pensar formas de melhorar sua prática, ter conhecimento daquilo que lhe é cabido e saber agir em determinadas situações nas quais lhe são cobradas atitudes que não competem ao CP. Vale destacar que para Pimenta; Lima (2004), a identidade do profissional da educação é construída no decorrer de sua caminhada profissional, por meio das experiências, história de vida, em grupo e na sociedade.

## **METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO PARA A PRODUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM RORAIMA**

Como já foi dito, a metodologia empregada neste estudo compreende os procedimentos de um estado do conhecimento conforme apresentam Romanowski e Ens (2006), ou seja, é um tipo de pesquisa que viabiliza fazer um mapeamento da produção acadêmica de um tema já existente, refletir e expor os resultados como possibilidades para novas produções acadêmicas.

Teixeira (2006) destaca a importância dessa modalidade de pesquisa baseada na ideia de Magda Soares (2002) quando cita que:

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Para Ferreira (2002) as pesquisas voltadas para o “estado do conhecimento” ou “estado da arte” são estudos bibliográficos que visam “mapear e discutir certa área de produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”, estas pesquisas se utilizam de certos princípios sistemáticos em seus caminhos metodológicos, porém, na pesquisa optam por utilizar uma perspectiva descritiva da produção acadêmica. A autora complementa afirmando que nesta modalidade existe uma liberdade de opção na definição do objeto de análise como, por exemplo, os dados bibliográficos e/ou resumos.

Assim tomou-se como fonte de dados o livro “Caminhos e descaminhos da coordenação pedagógica em escolas da Amazônia Setentrional”, o qual foi produzido com artigos selecionados entre os Trabalhos de Conclusão do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela Universidade Federal de Roraima no período de 2014 a 2015.

Como a fonte de dados já trata especificamente da coordenação pedagógica não foi necessário definir descritores para a busca dos textos a serem analisados, portanto, foi possível passar diretamente para a fase de leitura dos trabalhos, a organização de um quadro síntese com elementos de cada trabalho e a análise destes elementos. Para a organização foi utilizado o seguinte quadro:

**Quadro 01:** Quadro com elementos identificados nos trabalhos.

Identificador	Autor Título Município	Problema Objetivo geral	Referências	Concepção de coordenação	Desafios da coordenação	Possibilidades da coordenação
---------------	------------------------------	----------------------------	-------------	-----------------------------	----------------------------	----------------------------------

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Para descrever a fonte de dados foi necessário desenvolver cinco categorias, também para o conhecimento sobre o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da UFRR as informações estão apresentadas na seção a seguir.

## **O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA UFRR**

De acordo com Ramos (2016), com pouco mais de 30 anos desde sua criação por ato da Constituição Federal de 1988, o estado de Roraima apresenta a necessidade de implementação de ações voltadas para a formação de professores com a temática voltada para a coordenação pedagógica, principalmente, pelo fato de não se encontrar formação específica nesta área, tal fator está ligado especialmente a idade do estado e este ainda estar dando seus primeiros passos do desenvolvimento de estudos com este tema. Sobre isso, Ramos (2016, p. 14), acrescenta que “a demanda pela formação de profissionais da educação básica tornou-se urgente, especialmente por conta da jovialidade do nosso estado.”

O Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica foi ofertado pelo Núcleo de Educação à Distância da Universidade Federal de Roraima

(NEaD/UFRR) em 2014, e contou com 100 vagas destinadas à profissionais com licenciatura plena em qualquer área do conhecimento e que estes já tivessem ou fizessem parte das coordenações pedagógicas das escolas estaduais e municipais.

A implementação do curso só foi possível com a criação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEG), no qual o Governo Federal ofertava mediante as Universidades Federais, o curso de pós-graduação lato sensu, que fazia parte do Plano de Desenvolvimento da Educação e foi financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Dentre os recursos utilizados para a realização do curso, estava inclusa uma bolsa para pesquisa, voltada para coordenadores, professores, supervisores e tutores, que era financiada pelo (FNDE), já o material didático foi disponibilizado por meio de Plano de Trabalho aprovado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e ambos eram gerenciados pela fundação de apoio da UFRR.

O curso foi estruturado em disciplinas que somavam 405 horas de aula, com a duração de um período mínimo de 12 meses e máximo de 18 meses. Ofereceu 100 vagas destinadas a profissionais que possuíam Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento, contou com 30% da carga horária de cada disciplina de forma presencial, por meio de encontros mensais no polo Boa Vista/RR e o restante da carga horária foi cursada à distância por intermédio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) disponibilizado na plataforma Moodle.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (UFRR, 2013), o objetivo geral foi conceituar a coordenação pedagógica, políticas educacionais e gestão pedagógica, Projeto Político Pedagógico, planejamento e avaliação. Visto que grande parte dos indivíduos que atuam nesta área não possuem a formação específica de coordenação pedagógica, os objetivos giravam em torno de pontos fundamentais que caracterizam o campo de atuação do coordenador. Sobre isto, Ramos (2016, p. 15) ainda pressupõe que “como grande parte dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica nas escolas brasileiras, os de Roraima também são professores que assumiram esta função”.

Com a necessidade da implementação de formação continuada na área de coordenação pedagógica, na elaboração do curso levou-se em consideração as dificuldades que muitos profissionais atuantes nesta função encontram na

busca por atualização dos seus conhecimentos. Desta maneira, a proposta escolhida foi a modalidade do ensino a distância, que segundo o Projeto Pedagógico do Curso é utilizada com o objetivo de não se limitar com a falta de alternativas de formação.

O ensino a distância, mediado pelas diferentes tecnologias de informação e comunicação, vem sendo utilizado como alternativa para ampliar a oferta de cursos de formação continuada e pós-graduada, em especial nas regiões onde a oferta de alternativas de formação se apresenta ainda insuficiente. (UFRR, 2013, p. 18).

Para Ramos (2016), o coordenador pedagógico desenvolve um papel inovador, no qual deve ser capaz de ler, observar e congrega a necessidade da comunidade escolar, pois ao desempenhar um papel de líder deve garantir que todos se comprometam com os objetivos da coletividade.

## **O QUE DIZEM OS ARTIGOS ANALISADOS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DE RORAIMA**

Ao todo, foram analisados dez artigos que compõem o livro “Caminhos e Descaminhos da Coordenação Pedagógica em Escolas da Amazônia Setentrional”, para isto os trabalhos foram identificados com a letra “A” e enumerados de 1 à 10, ou seja, A1 a A10.

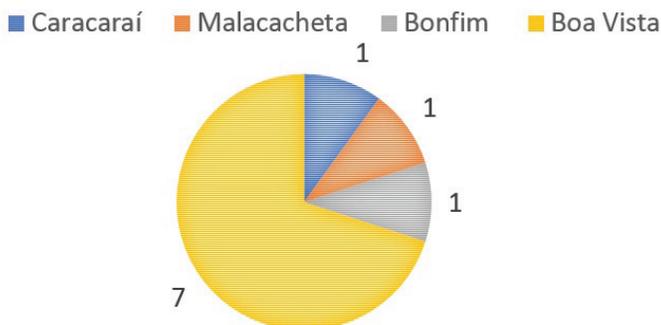
**Quadro 02:** Artigos analisados.

Identificação	Título	Autor/Autores
A1	REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE RORAIMA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES	• RAMOS, Elizangela da Silva Barbosa
A2	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS COMUNICACIONAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA – CAMPOS NOVO PARAÍSO: DESAFIOS DA PRÁTICA MEDIADORA	• VASCONCELOS, Ada Raquel da Fonseca • BAPTAGLIN, Leila Adriana
A3	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM DIAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BOA VISTA	• KATÓ, Adriana de Oliveira Teixeira • OLIVEIRA, Vinícius Luge
A4	O DESAFIO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DIANTE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CRIATIVOS E REFLEXIVOS	• LAU, Jocielécia Silva • MENEZES, Adriane Melo de Castro
A5	A RECONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA SEZENANDO DINIZ	• SILVA, Kátia Maria Leocádio da • BAPTAGLIN, Leila Adriana
A6	UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	• CHAGAS, Kézia Teles • NETO, João Paulino da Silva
A7	O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA	• Cristina Silveira Borges • Ivete Souza da Silva
A8	O DESAFIO DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DIANTE DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO ESTRUTURADO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	• MACHADO, Ana Carolina Ferreira • CHAVES, Suellen da Silva
A9	DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS FRONTEIRAS DA AMAZÔNIA	• FRÓZ, Elinalva Moura
A10	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM SERVIÇO	• PEREIRA, Luciene Pereira • SILVA, Ivete Sousa da

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerou-se importante destacar a distribuição geográfica de origem dos artigos publicados no livro, pois isto pode evidenciar que localidades estão representadas neste estudo ao nos referirmos ao estado do conhecimento sobre a coordenação pedagógica no estado de Roraima.

**Gráfico 01:** Localidades representadas nos artigos analisados.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao observar o gráfico é possível verificar que apesar do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ter sido ofertado para 14 municípios<sup>1</sup>, apenas quatro localidades estão representadas nos artigos publicados no livro, o que se deve à seleção dos trabalhos com melhores notas para a composição da publicação analisada. Vale destacar que a Malacacheta é uma comunidade indígena que faz parte do município do Cantá e que a maior parte das publicações retratam a realidade inerente ao município de Boa Vista. O município de Boa Vista se destacou pelo maior número de publicações, representando um total de 70% dos trabalhos analisados.

Apresentadas estas informações iniciais sobre os artigos que compõem o livro, apresenta-se a seguir as análises a partir de cinco categorias observadas em cada um dos artigos analisados: problema e/ou objetivo geral; referências utilizadas nas pesquisas; concepção de coordenação pedagógica; desafios da coordenação; e possibilidades de atuação da coordenação pedagógica.

<sup>1</sup> Apenas o município de Uiramutã não foi contemplado com vagas no curso de Especialização em Coordenação Pedagógica.

## PROBLEMAS DE PESQUISA E/OU OBJETIVOS GERAIS DAS PESQUISAS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DE RORAIMA

**Quadro 03:** Objetivos dos artigos e sua localidade.

Identificação	Objetivo	Localidade
A1	Refletir sobre a necessidade e importância da formação específica para a atuação do coordenador pedagógico. p. 9	Boa Vista RR
A2	Compreender a atuação do coordenador pedagógico como agente promotor e articulador de práticas comunicacionais junto ao processo de ensino aprendizagem do Instituto Federal de Roraima – Campos Novo Paraíso. p. 31	Caracarái RR
A3	Qual o papel assumido pelo coordenador pedagógico relacionado aos processos de formação continuada na escola e verificar quais práticas tem sido utilizada no espaço escolar pelo coordenador pedagógico para a sua formação e a formação continuada dos docentes. p. 59	Boa Vista RR
A4	Identificar como o coordenador pedagógico tem assumido seu papel no processo de formação continuada de professores criativos e reflexivos. p. 87	Boa Vista RR
A5	Compreender qual o papel do coordenador pedagógico na reconstrução do PPP na Escola Estadual Indígena Sezenando. p. 121	Comunidade Malacacheta, município do Cantá RR
A6	Estudar sobre a importância do profissional que atua como coordenador pedagógico na escola pública possui o perfil adequado ao cargo ocupado previsto pela legislação vigente. p. 151	Boa Vista RR
A7	Analisar qual o papel do coordenador pedagógico frente à organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto escolar. p. 179	Boa Vista RR
A8	Compreender as dificuldades enfrentadas pelo coordenador pedagógico no processo de implementação do ensino estruturado no 2º ano do ensino fundamental. p. 208	Boa Vista RR
A9	Compreender melhor a realidade fronteiriça e as realidades de fronteira da Amazônia e identificar as principais questões que desafiam a atuação pedagógica nas realidades de fronteira permeada pelas constantes relações transfronteiriças. p. 233	Bonfim RR
A10	Verificar qual a visão que os professores de uma escola da Rede Pública Estadual de Roraima têm da formação continuada que lhes é oferecida pelo coordenador pedagógico da escola em que trabalham. p. 255	Boa Vista RR

Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível perceber que os objetivos de três pesquisas realizadas em Boa Vista (A3, A4 e A10), estavam ligados principalmente ao tema da formação, sendo tanto a formação continuada dos docentes, quanto a formação inicial e continuada do CP. Neste sentido, Placco; Sousa; Almeida (2012) discorrem sobre a importância da formação inicial e o aperfeiçoamento por meio da formação continuada, uma vez que o conhecimento sobre a área em que se atua, contribui para a formação da identidade profissional.

Outros temas presentes nos objetivos de pesquisa são: 1) o papel, as atribuições e o perfil do coordenador pedagógico (A2, A6 e A); 2) as dificuldades e desafios da atuação do CP (A e A9) e a construção do projeto político pedagógico (A6). Estes temas estão de acordo com os estudos realizados na construção do referencial teórico deste artigo.

É possível observar que as pesquisas se relacionam com questões da realidade local, como as questões fronteiriças no município de Bonfim que faz divisa com a Guiana Inglesa e a educação escolar indígena na comunidade da Malacacheta.

## AUTORES FUNDAMENTAM OS ESTUDOS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DE RORAIMA

**Quadro 04:** Autores citados nos artigos analisados.

Identificação	Autores que fundamentam a discussão sobre CP		Autores que fundamentam a metodologia de pesquisa
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chiavenato (2002)</li> <li>• Freire (1993)</li> <li>• Horta (1994)</li> <li>• Krawczyk (1999)</li> <li>• Lück (2006)</li> <li>• Lück (2008)</li> <li>• Moran (2009)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nóvoa (1995)</li> <li>• Orsolon (2003)</li> <li>• Perceim (2011)</li> <li>• Placco (2002)</li> <li>• Ramos (2009)</li> <li>• Shon (2000)</li> <li>• Tardif (2002)</li> </ul>	
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruno (2006)</li> <li>• Dias (2014)</li> <li>• Libâneo (2002)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oliveira (2004)</li> <li>• Vasconcellos (2010)</li> <li>• Viana (2000)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gil (2001)</li> <li>• Lakatos &amp; Marcone (2007)</li> </ul>
A3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alves (1989)</li> <li>• Andre (2003)</li> <li>• Candau (1996)</li> <li>• Foucault (1987)</li> <li>• Freire (2011)</li> <li>• Fusari (2000)</li> <li>• Gadotti (2002)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garrido (2000)</li> <li>• Geglio (2010)</li> <li>• Lima e Santos (2007)</li> <li>• Mizukami (2002)</li> <li>• Orsolon (2006)</li> <li>• Pimenta (2000)</li> </ul>	
A4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gentili (2000)</li> <li>• Kuenzer (2002)</li> <li>• Libâneo (2004)</li> <li>• Nóvoa (1992)</li> <li>• Piletti (1998)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roman (2001)</li> <li>• Rosa (2004)</li> <li>• Saviani (2003)</li> <li>• Silva (2008)</li> <li>• Vasconcellos (2009)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minayo (2001)</li> </ul>
A5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Padilha (2003)</li> <li>• Placco e Almeida (2003)</li> <li>• Vasconcellos (2000)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vasconcellos (2012)</li> <li>• Veiga (1995)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thiollent (1997)</li> <li>• Macke (2002)</li> <li>• Vergara (2005)</li> </ul>
A6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andrade e Anjos (2007)</li> <li>• Machado e Arribas (2011)</li> <li>• Maia e Costa (2011)</li> <li>• Oliveira e Guimarães (2013)</li> <li>• Orsolon (2006)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costa (2013)</li> <li>• Délia (1997)</li> <li>• Placco, Souza e Almeida (2012)</li> <li>• Soares (2012)</li> <li>• Vieira (2006)</li> <li>• Villa e Santos (2009)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gil (2010)</li> <li>• Teixeira (2007)</li> <li>• Marconi &amp; Lakatos (2007)</li> <li>• Furasté (2014)</li> <li>• Chizzotti (2003)</li> <li>• Kleina e Rodrigues (2014)</li> </ul>
A7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andrade e Anjos (2007)</li> <li>• Costa (2013)</li> <li>• Domingues (2009)</li> <li>• Fernandes (2010)</li> <li>• Oliveira e Guimarães (2013)</li> <li>• Penin (2001)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Placco, Souza e Almeida (2012)</li> <li>• Santos (2013)</li> <li>• Silva, Soares e Fernandes (2014)</li> <li>• Venas (2006)</li> <li>• Zen (2012)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gil (2010)</li> <li>• Marconi &amp; Lakatos (2007)</li> <li>• Furasté (2007)</li> <li>• Godoy (1995)</li> </ul>
A8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bagno (1999)</li> <li>• Ferreira et.al. (2007)</li> <li>• Oliveira (2011)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Placco (2003)</li> <li>• Silva (1995)</li> <li>• Veiga (2004)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sampieri et al. (2007)</li> <li>• Moreira (2003)</li> <li>• Ghedin e Franco (2008)</li> </ul>
A9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antunes (2002)</li> <li>• Baumann (2004)</li> <li>• Becker (2008)</li> <li>• Borba (2013)</li> <li>• Corbin (2012)</li> <li>• Lima e Santos (2007)</li> <li>• Martins (1996)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marx (2004)</li> <li>• Nogueira (2007)</li> <li>• Pereira (2007)</li> <li>• Placco (2010)</li> <li>• Vasconcellos (2010)</li> <li>• Waibel (1979)</li> </ul>	
A10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aranha (2007)</li> <li>• Demo (2006)</li> <li>• Esteves (1999)</li> <li>• Garrido (2007)</li> <li>• Ghedin (2007)</li> <li>• Guimarães (2007)</li> <li>• Geglio (2012)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lück (2013)</li> <li>• Lima (2001)</li> <li>• Maués (2009)</li> <li>• Saviani (1983)</li> <li>• Torres (2012)</li> <li>• Vasconcellos (2013)</li> <li>• Zeichner (2000)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triviños (2009)</li> <li>• Gil (2009)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor.

No decorrer da análise de dados, notamos que dentre os trabalhos, nem todos trazem em seus textos autores que embasam os estudos metodológicos. No total, sete dos dez trabalhos analisados apresentaram autores que fundamentam sua metodologia de pesquisa. No que se refere as datas das publicações dos citadas, a maior parte ocorreu na primeira década dos anos 2000, evidenciando que a bibliografia utilizada na produção dos artigos estava atualizada, visto que o curso ocorreu entre os anos de 2014 e 2015.

**Quadro 05:** Autores mais citados nas publicações analisadas.

- Placco (2002, 2003, 2003, 2010, 2012 2012)
- Vasconcellos (2000, 2009, 2010, 2010, 2012, 2013)
- Lück (2006, 2008, 2013)
- Freire (1974, 1993, 2011)
- Orsolon (2003, 2006, 2006)
- Libâneo (2002, 2004)
- Garrido (2000, 2007)
- Geglio (2010, 2012)
- Lima e Santos (2007, 2007)
- Saviani (1983, 2003)
- Andrade e Anjos (2007, 2007)
- Costa (2013, 2013)
- Oliveira e Guimarães (2013, 2013)

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Ao olhar para os autores que fundamentam os estudos que compõem o corpus desta pesquisa foi possível perceber uma variedade de autores e que os mais citados foram Placco e Vasconcellos com trabalhos relativamente recentes, visto que foram publicados nas duas últimas décadas.

Os demais autores são citados entre duas e três vezes nos artigos analisados, estes, diferente dos autores anteriormente citados, tiveram suas obras publicadas entre os anos de 1974 e 2013, porém o maior número de publicações se deu durante a primeira década dos anos 2000.

Vale destacar que os livros da coletânea sobre o coordenador pedagógico publicada pela Editora Loyola<sup>2</sup> são citados na maioria dos artigos, aparecendo, portanto, como importante referência na pesquisa local sobre o CP.

<sup>2</sup> A coleção Coordenador Pedagógico da Editora Loyola é composta por 13 títulos diferentes e vários deles foram identificados nas referências dos artigos analisados.

## CONCEPÇÕES SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA QUE FUNDAMENTAM OS ESTUDOS NO ESTADO DE RORAIMA

Na análise, foi possível verificar semelhanças nas concepções de coordenação pedagógica apresentadas nos diferentes trabalhos, pois, apesar dos diferentes contextos em que o profissional é pesquisado, ele, traz consigo uma série de atribuições que o caracterizam e definem sua postura como coordenador, visto que é apresentado nos textos como um agente que desempenha um papel fundamental no âmbito escolar, suas funções na escola representam uma parte indispensável no equilíbrio entre a equipe escolar e o fazer pedagógico, deste modo, os textos indicam uma compreensão de que o CP é imprescindível na escola.

No quadro a seguir são apresentadas as ideias que se referem ao CP como colaborador do processo de transformação da prática pedagógica.

**Quadro 06:** Coordenador como agente transformador da prática pedagógica.

Artigo	Concepção
A1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Agente de transformação da prática docente. p. 18</li><li>• Agente capaz de superar as dificuldades em conjunto com o corpo docente. p. 18</li></ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Articulador do trabalho coletivo na escola. p. 56</li><li>• Promotor de revisão, reflexão e transformação da prática pedagógica de toda a comunidade escolar. p. 52</li></ul>
A3	<ul style="list-style-type: none"><li>• O coordenador pedagógico é um profissional que assume a responsabilidade pelas intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo de ensino-aprendizagem. p. 67</li></ul>
A4	<ul style="list-style-type: none"><li>• O coordenador pedagógico é o profissional que na escola, possui o papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem a qualidade no desempenho do processo de ensino-aprendizagem. p. 97</li><li>• Articulador da equipe docente e orientador das práticas do professor, deve estimular a adotar estratégias e metodologias diversificadas. p. 97</li></ul>
A8	<ul style="list-style-type: none"><li>• O coordenador pedagógico precisa ter um bom relacionamento com sua equipe, e ao mesmo tempo fazer com que todos o ajudem a colocar em prática suas ideias projetos e propostas, observando, estimulando e capacitando todos os educadores da instituição. p. 222</li><li>• Dar suporte pedagógico. p. 222</li></ul>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Ao observar as informações, foi possível notar que o coordenador pedagógico é representado como um agente transformador da prática

pedagógica, capaz de promover a superação das dificuldades por meio da reflexão coletiva dos docentes, outra concepção no que tange a função deste profissional é a sua atribuição articuladora.

Para Vasconcellos (2009, p. 88), “a atuação do coordenador pedagógico se dá no campo da mediação”, porém, é fundamental que seja clara a sua função para a equipe. Neste sentido o autor elenca uma série de estereótipos que o coordenador pedagógico enfrenta, ele esclarece que o profissional

[...] não é fiscal de professor, não é dedo-duro, [...] não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra-galho/ salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de 854 falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas), não é gabinete [...], não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas e receitas) [...] (VASCONCELLOS, 2009, p. 87).

Vasconcellos (2009) discorre ainda que é importante o coordenador pedagógico conhecer sua equipe, no sentido de estabelecer uma relação que possibilite a um diálogo significativo, fazendo com que o docente reflita e compreenda o seu trabalho e os resultados obtidos com ele.

Outra concepção que é apresentada como uma função importante do coordenador pedagógico é a concepção de que este deve sugerir ações que promovam o aperfeiçoamento do corpo docente, neste sentido a formação continuada é representada como um papel fundamental do coordenador pedagógico.

**Quadro 07:** Coordenador como articulador da formação continuada.

Artigo	Concepção
A3	• Implementar ações formativas para voltadas para o aprimoramento docente p.64
A6	• Este profissional é responsável por promover a formação continuada dos profissionais docentes com vistas a melhorar o trabalho pedagógico. p. 158
A9	• Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento fundamental dos professores. p. 248
A10	• As atribuições do coordenador pedagógico associam-se diretamente a formação em serviço da equipe escolar. p. 265

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Na defesa do papel do CP como articulador da formação continuada na escola, Libâneo (2004) pondera sobre a necessidade do coordenador não se prender apenas à ideia de estimular os docentes a frequentarem as reuniões, mas sim a integrarem as atividades que compreendem a formação continuada, desta maneira, entende-se que o coordenador pedagógico deve compreender a necessidade de esclarecer a importância das atividades pedagógicas para o fortalecimento do conhecimento dos docentes.

A ideia do CP como o profissional que articula o trabalho pedagógico também aparece em dois trabalhos:

**Quadro 08:** Coordenador como articulador do trabalho pedagógico.

Artigo	Concepção
A5	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cabe ao coordenador pedagógico “o acompanhamento pedagógico dos alunos, o atendimento aos professores, aos pais, a preparação das reuniões pedagógicas, os relatórios de atividades curriculares, a análise de materiais e livros didáticos”. p.140</li></ul>
A7	<ul style="list-style-type: none"><li>• O trabalho do coordenador pedagógico se caracteriza pela assistência ao trabalho educativo do professor e, por conseguinte, aos demais sujeitos da escola p.180</li><li>• Compete ao coordenador pedagógico “viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. p.183</li></ul>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

No que se refere ao papel de articulador do trabalho pedagógico, os artigos analisados apontaram para uma concepção que transcende a assistência fornecida apenas ao corpo docente, pois, nesta atribuição o coordenador pedagógico executa um trabalho multifacetado que alcança toda a comunidade escolar.

Segundo Basso (2007), a integração da comunidade escolar é uma etapa importante na construção de um projeto que busque a superação de problemas, logo, considerar a contribuição dos pais, alunos, funcionários, professores e equipe técnica na estruturação do espaço escolar, contribui significativamente para uma escola bem-sucedida. E o CP é um articulador deste processo de integração.

## DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DE RORAIMA

No decorrer da análise identificou-se que as pesquisas locais são ricas em informações que caracterizam o papel do coordenador pedagógico, uma vez

que todos os trabalhos apontam para os desafios e possibilidades na atuação deste profissional. Neste sentido, nota-se que tais os desafios e possibilidades enfrentados pelo coordenador pedagógico estão interligados, pois, os problemas ao serem observados são tratados por meio da reflexão, nesta lógica, quando um desafio é superado, nota-se sua contribuição para o aperfeiçoamento de algo.

Dentre os desafios apontados nos textos analisados foram identificados inicialmente a formação insuficiente para o desenvolvimento da função coordenadora, o acúmulo de funções e o desconhecimento das atribuições do CP, como pode ser visto no quadro abaixo:

**Quadro 09:** Acúmulo de função e formação insuficiente.

<b>Artigo</b>	<b>Desafios</b>
A1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formação inicial insuficiente</li><li>• Acúmulo de funções</li><li>• Desconhecimento das atribuições</li></ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acúmulo de funções</li><li>• Desconhecimento das atribuições</li></ul>
A3	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formação inicial insuficiente</li><li>• Acúmulo de funções</li></ul>
A4	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desconhecimento das atribuições</li></ul>
A5	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desconhecimento da equipe sobre as atribuições do coordenador pedagógico</li></ul>
A6	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formação inicial insuficiente</li><li>• Acúmulo de funções</li></ul>
A7	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formação inicial insuficiente</li><li>• Acúmulo de funções</li></ul>
A8	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acúmulo de funções</li></ul>
A10	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acúmulo de funções</li><li>• Desconhecimento das atribuições</li></ul>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Os dados analisados nos levam a um dos desafios que mais afetam a função do CP que é a formação inicial, pois os artigos estudados indicam que é necessário melhorar essa formação destinando mais tempo para o estudo sobre esta função. Placco; Sousa; Almeida (2012) explicam que a ausência de uma formação inicial sólida e o aperfeiçoamento por meio da formação continuada acarretam o desvio de função.

A formação fragilizada para o desenvolvimento da função de CP pode dificultar a construção da identidade profissional, fortalecendo estereótipos

empregados ao CP. Na lógica de que o próprio profissional deve conhecer quais os limites da sua função, deve ser claro que ao acumular diversos encargos que não lhe competem, o profissional contribuirá para que seu próprio trabalho seja prejudicado, o que foi apontado por 7 dos 10 dos trabalhos analisados.

Alvarez (2015, p. 05) expõe que muitas vezes o coordenador pedagógico é surpreendido com demandas que contribuem para o desvio de função, sobre estas demandas o autor diz que “uma escola tem sempre urgências, e o coordenador pedagógico acaba solicitado nestes momentos”, com isso podemos notar que a função do coordenador pedagógico acaba sendo prejudicada por não ser clara sua importância dentro da escola e por ele não se identificar, muitas vezes, como articulador do trabalho pedagógico e da formação continuada, o que acaba, de certa forma, por contribuir para o acúmulo de funções.

Outros artigos apontaram o desafio relacionado ao papel histórico que o CP carrega como responsável pela supervisão dos professores.

**Quadro 10:** Imagem histórica do coordenador.

<b>Artigo</b>	<b>Desafios</b>
A4	• Resistência, aceitação de mudanças e do novo. p. 111
A5	• O coordenador pedagógico é visto pelos docentes como: fiscais, autoritários ou fracos. p. 137
A8	• Acompanhar se os docentes estão cumprindo com o cronograma estabelecido. p. 219
A10	• O coordenador pedagógico é visto como fiscal. p. 271

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Outro desafio que notamos durante a análise foi o entendimento que os envolvidos na escola têm do coordenador pedagógico, visto que historicamente o profissional representava uma figura autoritária nas décadas de 1960 e 1970. Assim, mesmo com o passar dos anos e com as mudanças na concepção sobre a função de coordenar o trabalho pedagógico alcançadas a partir da década de 1980, sua bagagem histórica contribuiu para estereótipos relacionados ao papel de supervisionar.

Sobre a função supervisora, Ferreira (2014) expõe que a figura do coordenador pedagógico simbolizava controle e hierarquização de poder na escola. Esta visão hierárquica pode dificultar a realização de um trabalho mais democrático e de parceria com o coletivo escolar.

O dualismo entre supervisionar e coordenar, dificulta o trabalho de acompanhamento dos resultados do processo ensino-aprendizagem, de modo que algumas pesquisas analisadas apontam que apesar da importância desta ação de acompanhamento, os coordenadores pedagógicos têm dificuldades em desenvolvê-la, pois comumente são taxados como autoritários e inspetores de professores.

Ademais, dois artigos referem-se à dificuldade de articulação das atividades coletivas que acontecem na escola, como a formação continuada.

**Quadro 11:** Docentes no trabalho coletivo.

Artigo	Desafios
A4	• Incompatibilidade e indisponibilidade de horário dos professores para a formação continuada. (p.111)
A5	• Docentes individualistas e que não refletem coletivamente as suas práticas. (p.141)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O trabalho do coordenador pedagógico se caracteriza pela mobilização para a participação de toda a equipe escolar, em especial os docentes que são diretamente responsáveis pelo trabalho pedagógico. Neste sentido, entende-se a participação docente como fator indispensável no que diz respeito ao trabalho do coordenador pedagógico, logo, estar comprometido e aberto às propostas é um fator essencial para que a dinâmica escolar ocorra.

No decorrer da análise, foi possível perceber que envolver os professores com o interesse coletivo é um desafio enfrentado pelos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas roraimenses e um fator que contribui para isso, é a resistência em aceitar novas mudanças no âmbito escolar. Diante disso, o CP tem o desafio de buscar alternativas para a superação do trabalho individual e valorização da reflexão, da formação e do planejamento coletivo.

Para isso, o coordenador pedagógico deve ser capaz de perceber as fragilidades da equipe e pensar formas de transformar a prática pedagógica da equipe. Sobre isto, Orsolon apud Fujikawa (2006) aborda sobre a função articuladora do trabalho coletivo, afirmando que o coordenador pedagógico deve ter a capacidade de ler, observar e agregar as ausências da equipe, para que assim possa propor transformações na realidade escolar.

Diante dos desafios postos, um artigo chega a apontar a fala de um sujeito que desabafa “o cargo de coordenador é um cargo que ninguém quer assumir” (A7, p. 187). Identificou-se durante a análise um ponto que diz respeito ao

prestígio da função do coordenador pedagógico, pois, no decorrer da análise este surge como um profissional que desempenha uma função de indicação ou muitas vezes uma que funciona como uma forma para sair da sala de aula.

Os artigos analisados apontam para duas maneiras para assumir o cargo de coordenador em Roraima: a primeira diz respeito à indicação política para assumir a função, já a segunda forma, trata a questão como um subterfúgio para sair da sala de aula. As duas situações mostram um certo desprestígio das características profissionais, o que é preocupante tendo em vista a importância que o CP tem na articulação, organização e coordenação do trabalho pedagógico na escola.

Entretanto, também foram identificadas diferentes possibilidades exitosas de trabalho na coordenação pedagógica nas escolas de Roraima, como se pode ver na categoria a seguir.

## POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS RORAIMENSES

Além dos desafios, foi possível identificar possibilidades e perspectivas apontados nos artigos para o desenvolvimento do trabalho do CP no âmbito da escola. Dentre as possibilidades percebidas, a organização da formação continuada aparece como um trabalho que é apontado pela literatura como importante para a promoção de transformações na realidade escolar.

**Quadro 12:** Formação continuada.

<b>Artigo</b>	<b>Possibilidade</b>
A1	• Construção de novas competências por meio da formação continuada. p.22
A3	• Qualidade do ensino por meio da formação continuada dos docentes no espaço escolar. p.69 • Utilizar a escola como espaço de formação continuada por meio de momentos de reflexão. p.75
A5	• Formação contextualizada. p.125
A6	• Promover formação continuada. p.16
A7	• Formação específica e continuada para o melhor desempenho da função. p.203
A10	• A formação continuada também se dá em caráter informal com a troca de experiência, dispensando certificação. p.272 • A formação continuada permite sanar lacunas deixadas pela formação inicial. p.276

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Libâneo (2004) discorre sobre a importância de o coordenador pedagógico promover atividades que propiciem a interação e a reflexão coletiva durante as atividades que compreenderem a formação continuada dos professores na escola. É relevante destacar que esta formação não está limitada apenas aos cursos de atualização, pois, momentos de socialização e troca de experiências devem ser levados em conta por terem um papel importante na construção da identidade profissional do docente.

Para Imbernón (2011), a formação continuada deve ir além do repasse de conhecimentos científicos, para que ocorram melhorias na prática docente e no processo ensino-aprendizagem, mas deve partir da valorização da formação contextualizada, na qual o ponto de partida são as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Para o autor, a formação continuada

[...] não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana. (IMBERNÓN, 2011, p. 74).

Desta maneira, compreende-se a formação continuada como uma possibilidade no trabalho do coordenador pedagógico, uma vez que por meio dela, a equipe docente pode compreender a importância do constante aprendizado para a melhoria da sua prática e do ambiente escolar.

Outra possibilidade elencada pelos artigos refere-se à construção de relações e de uma gestão democrática na escola, o que se expressa nos seguintes trechos:

**Quadro 13:** Gestão democrática.

Artigo	Possibilidade
A2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Viabilizar o acesso da comunidade por meio dos espaços de comunicação. p.52</li><li>• Mediar o processo de comunicação entre os envolvidos na gestão democrática. p.51</li></ul>
A7	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentar uma perspectiva mais aberta e democrática para o exercício da função docente. p.182</li></ul>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Ser um agente mediador no processo de inclusão de todos os envolvidos no ambiente escolar é uma importante atribuição do coordenador pedagógico, uma vez que este deve viabilizar formas de integrar a comunidade nos espaços de diálogo na escola. O processo de construção dos espaços democráticos, se

inicia principalmente com a participação de todos os envolvidos no meio escolar.

Para Gracindo (2007) a educação é construída em parceria com a coletividade, sendo este um trabalho organizado pelo coordenador pedagógico, o qual deve envolver todos os segmentos da escola e da comunidade escolar.

Outra possibilidade de atuação identificada consiste na articulação de processos didáticos novos, da comunidade escolar, das relações entre os sujeitos e da reflexão coletiva, como pode ser visto nos recortes a seguir:

**Quadro 14:** Atuação como articulador de mudanças na prática pedagógica.

Artigo	Possibilidade
A9	• Intervenção, atualização, inovação na metodologia e novas perspectivas de atualização na região. p. 251
A6	• Interagir e articular as diferentes atividades que se desenvolvem no ambiente escolar, compreender e mediar as intra e inter-relações que constituem o processo de ensino aprendizagem. p. 164
A8	• Transformar o ensino dos conteúdos exigidos mais aprazível para o aluno. p. 229

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

A atuação do coordenador pedagógico no que diz respeito ao conhecimento para a implementação de novas metodologias, representa uma função fundamental na prática deste profissional. Tendo em vista que pensar novas metodologias que melhorem o fazer pedagógico, este deve ter compreensão do porquê mudar e ter o objetivo claro de onde quer chegar com as mudanças.

(ALMEIDA; PLACCO 2012, p. 110) discorre sobre esta ideia ao expor que

O coordenador pedagógico deve buscar compreender a realidade tal como ela se apresenta, reconhecendo seu caráter complexo. [...]. Ele terá de aprender a viver com um eterno questionar-se: sobre os problemas e suas soluções, sobre a própria maneira de pensar e a do outro, para poder integrar novos pressupostos e concepções. E deverá fazer isso em conjunto com o grupo, sem abrir mão do diálogo, pois o grupo todo deverá aceitar a complexidade para que se mude a maneira de agir e pensar na educação. (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 110).

Desta maneira, percebe-se a implementação de novas práticas pedagógicas como uma possibilidade do trabalho do coordenador pedagógico, pois,

propor mudanças metodológicas na escola em que atua, parte da ideia de que é necessário compreender a realidade escolar.

Identificou-se também, a reflexão como uma possibilidade de atuação por meio da socialização de experiências com a coletividade, o que pode ser elemento fundamental para um processo de mudança na escola. Por meio da reflexão sobre as práticas os professores e demais sujeitos escolares podem problematizá-las e construir novos conhecimentos e novas práticas.

Libâneo (2004), aliás, trata sobre a importância da interação e reflexão coletiva entre os docentes durante as atividades de formação continuada. Neste sentido, a troca de saberes torna-se um ponto positivo, uma vez que o próprio local de trabalho passa a ser alvo de questionamentos, desta forma, é possível reforçar os pontos positivos e sanar as faltas.

O último ponto identificado no que se refere às possibilidades de atuação do coordenador pedagógico, foi no sentido de ponderar as questões problemáticas enfrentadas em determinadas mudanças ocorridas no ambiente escolar. O Coordenador pedagógico deve saber lidar com a realidade da escola da forma que ela se apresenta, deve ainda saber contornar a situação problema se utilizando do conhecimento da equipe e sobre o assunto em questão.

Neste sentido, Souza (2012, p. 110) explica que “o coordenador pedagógico deve buscar compreender a realidade tal como ela se apresenta, reconhecendo seu caráter complexo”. Assim, para buscar alternativas coletivas de superação de problemas enfrentados pela escola é necessário que o CP conduza processos de estudo, reflexão e planejamento que levem em consideração a complexidade da realidade educacional.

Encarar os desafios, refletindo coletivamente sobre eles é sem dúvida uma forma da equipe se beneficiar na construção da identidade profissional. Segundo Orsolon apud Fujikawa (2006), é função do coordenador agregar as ausências da equipe, para isto, ele deve conhecer sua equipe e propor coletivamente discussões que questionem o problema de forma que juntos cheguem a um consenso e transformem a maneira de encarar as dificuldades enfrentadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às análises e observações realizadas com o objetivo de responder à questão problema: quais as concepções, dificuldades e possibilidades que permeiam a atuação da coordenação pedagógica em escolas públicas de Roraima? Concluiu-se que mesmo com todas as mudanças ocorridas no campo educativo que afetam a função do coordenador pedagógico, ainda existe um longo caminho até que a presença deste profissional no espaço escolar esteja fundada na ideia de coordenador do trabalho pedagógico.

Foi possível compreender que dentre os maiores desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico, a fragilidade da formação inicial do profissional se apresenta como um dos mais preocupantes, uma vez que é uma importante etapa formativa para a construção da identidade profissional. Neste sentido, compete ao coordenador pedagógico perceber a necessidade buscar conhecimentos com o objetivo de dar continuidade à sua formação, assim como, dos sistemas de ensino empreenderem processo formativos para os coordenadores pedagógicos.

Alinhado ao desafio da formação, o acúmulo de funções contribui significativamente para que a coordenação pedagógica se afaste das suas tarefas voltadas para a formação contínua e a articulação do trabalho pedagógico e da comunidade escolar. Os artigos evidenciam que o desconhecimento das atribuições do coordenador pedagógico, em parte, é uma das consequências da frágil formação profissional.

Este estudo possibilitou perceber nos artigos analisados que apesar dos desafios encontrados na prática do coordenador pedagógico, ele desempenha um papel indispensável no ambiente escolar, visto que sua função formadora permite que ele oportunize a sua equipe meios de se atualizar e construir novos conhecimentos, desta maneira, ele também deve se beneficiar, pois esta função parte da premissa de que a formação deve ocorrer por meio da reflexão coletiva, que atenda o contexto no qual está inserido.

Assim, aprender com o outro passa a ser o ponto chave para compreender a necessidade de mudanças e fortalecer os pontos positivos, porém, este processo irá depender do conhecimento que o coordenador pedagógico deve possuir da sua equipe para que ele possa influenciá-la de forma significativa a buscar por mais conhecimento. Entretanto, também é necessário investimento dos sistemas de ensino na formação e criação de condições de trabalho para

o coordenador pedagógico, que se encontra atarefado demais para assumir de fato a coordenação das atividades pedagógicas na escola.

Ressalta-se que a realização deste trabalho somente foi possível pelo interesse que a graduação despertou sobre a temática de coordenação pedagógica, possibilitando uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades desta área. Vale destacar ainda que este estudo permitiu a compreensão de que o coordenador pedagógico, assim como todo profissional da área educacional, deve sempre buscar novos conhecimentos, uma vez que a educação se refaz constantemente.

Este estudo é indicado aos que possuem interesse na área de coordenação pedagógica e buscam contribuir para melhorias neste campo de estudo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do coordenador pedagógico. In: **Revista Educação**. set. 2011. p.110 Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>>. Acesso em 21 de agosto de 2018.

ALVAREZ, Luciana. Os principais desafios do coordenador pedagógico. **Revista Educação**. Edição 216. Edição Loyola. Abril/2015. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/216/sob-pressao-apesar-de-estar-ganhando-espaco-na-escola-o-coordenador-342475-1>. Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

BASSO, C. R et all. **Coordenador pedagógico: limites e desafios no contexto escolar**. Paraná, 2007.

BRASIL. **Lei n. 9.394, DE 20 DE DESEMBRO DE 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) . Acesso em: 26 de jan. 2019

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm) . Acesso em: 26 de jan. 2019

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. O papel da coordenação pedagógica. In: **Sala Ambiente Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico**, 23 de abril de 2014

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, ago. 2002. p. 257-272.

FUJIKAWA, Mônica Matie. O Coordenador Pedagógico e a questão do registro: In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e as questões da contemporaneidade**. Edição Loyola, São Paulo, 2006.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Identidades em jogo: o duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na constante construção dos seus papéis**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10 ed. Petrópolis: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 06

LIMA, Paulo Gomes Lima; SANTOS, Sandra Mendes dos. O Coordenador Pedagógico na Educação Básica – desafios e perspectivas. **Revista Educare**, vol. 2, nº4 jul./dez. 2007, p.77-90.

MINAYO, Maria Cecília Soares. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, 9. ed. revista e aprimorada, São Paulo: Hucitec: 2006.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, Ano I, Ed. I, Janeiro, 2013, p. 95 a 103.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, n. 147, set./dez., 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In: **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SILVA JUNIOR, C. A. da; RANGEL, M. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: SP, Papirus, 2008.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 89, p. 964-983, Dec. 2015. p. 4. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362015000400964&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400964&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 Jan. 2019.

SOARES, Magda, apud FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”, **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, 2002, p. 259.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.3, dez.2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 de agosto de 2018.

TEIXEIRA, Célia Regina. O “estado da arte”: a concepção de avaliação na produção acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação: currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-graduação em Educação**, SP, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico Especialização em Coordenação Pedagógica**. Boa Vista, 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2007

\_\_\_\_\_. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2009.

## ENTRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A MEMÓRIA: UMA METODOLOGIA DE ENSINO NÃO SEGREGACIONISTA

*Mariá Batalha Carvalho Machado*

### INTRODUÇÃO

A historiografia da educação no Brasil nós conta que até o final do século XX a educação e o direito de ensino em âmbitos escolares tinham caráter seletivistas e hierárquicos. Eram oferecidos de formas legalistas apenas para classes elitistas e escravocratas da época. Durante esses períodos vem sendo conquistado através de lutas de movimentos sociais antirracistas, anticolonialistas, feministas o direito a educação acessível a todos. Apenas em 1988 com a declaração da nova constituição do Brasil a educação se tornou um instrumento de valor universal, abertas para o povo. Porém, esses direitos adquiridos para todos não obteve excito diante o crescimento desenfreado do capital contido em pensamentos estabelecidos por heranças escravocratas e colonialistas eurocêntricos. Por consequência disso, mesmo com as definições de “escolas universais e abertas” em folhas de papel, a seleção para adentrar nas “melhores escolas” ainda está voltada para pessoas brancas, de classe média alta e pessoas ricas. Ou seja, o direito de ensino continua ligado com a elite da conjunta social do século XX.

De acordo com o pedagogo Felipe Silva (2007) na contemporaneidade vivemos tempos de ressignificações. Uma época marcada pela transitoriedade da busca de novos sentidos e de novas práticas nos âmbitos da área cultural, étnica, política, científica. Diante disso, busco nesse trabalho compreender como a consciência Histórica pode ser um instrumento de metodologia na sala de aula para delinear metodologias holísticas de empatia e compressão do aluno. De acordo com John Rusen e Agnes Heller, a consciência histórica é um fenômeno cognitivo-cultural de consciências coletivas ou individuais adquiridas no desenvolvimento das relações sociais, econômicas, políticas, culturais no decorrer de determinada temporalidade. Os pensamentos históricos estão na subjetividade cotidiana, nos comportamentos, no sentires, no pensar. A consciência histórica é uma concepção que não é sempre

percebida por si mesmo, mas que são parâmetros orientadores do pensar e agir do ser humano nas relações cotidianas. Diante disso é papel importante do professor, especificamente o de ciências humanas, assessorar e facilitar a compreensão da sociedade em relação aos contextos histórico-sociológicos da humanidade, das complexidades de identidades construídas cotidianamente, influenciadas por ações do sujeito na história, em suma, é papel do professor instigar reflexões diante a conjuntura social em que se vive.

Para aprofundar essa discussão no texto, procuro explicar o que é a consciência Histórica a partir de Agnes Heller e John Russen, dois historiadores renomados na área de pesquisa sobre o tema; Compartilhar os processos de construções de pensamentos do século XX trazidas por Zygmunt Bauman, Paulo Freire, Sartre e Frijot Capra. E validar e exemplificar a compreensão dessas teorias na contemporaneidade como instrumentos metodológicos a partir do ensino e aprendizado que adquiri durante o meu período de participação como Bolsista do programa de iniciação a docência (PIBID) durante quatro anos (2014-2018).

## **A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO REFLEXÃO**

Para Agnes Heller e John Rusen a consciência histórica é um fenômeno social correlacionado com pensamentos históricos individuais ou coletivos construídos em determinado tempo: as idas e vindas do trabalho, da universidade, da escola; o caminhar nas ruas quentes ou frias; o observar do céu, é tudo tão subjetivo e implícito que às vezes a gente esquece-se de refletir (CERRI, 2011). Não porque não queremos, mas porque somos condicionados a isso. Esses pensamentos cotidianos estão diretamente ligados ao modo em que lidamos com a vida, com a construção dos significados e da nossa inserção como sujeito histórico nesse ambiente de informações jogadas às traças midiáticas e tecnológicas.

Para Agnes Heller (1985, 1993) os seres humanos são sujeitos históricos temporais, mutáveis e dinâmicos. Somos considerados seres mutáveis devido às relações sociais em que temos uns com os outros, que mudam constantemente; Somos considerados temporais, pelas orientações e limitações com a nossa percepção do tempo; e dinâmicos, devido ao nosso poder de ser parte dos estados de mudanças e influencias na realidade em que

vivemos. Em sumo, somos nossas relações com o meio que estamos inseridos. Heller (1993) e Rusen (2007) frisam em que essas relações estão vinculadas diretamente com a organização do tempo: as nossas práxis cotidianas estão na ponta dos nossos pés, dedos, mãos, curvas, símbolos que produzimos ou deixamos de produzir. A consciência histórica aqui é um fenômeno do mundo vital, natural, biológico e cultural que resulta em mudanças dos processos cognitivos e comportamentais no meio em que você está inserido. Pois aprender a refletir sobre a consciência histórica que pode ser adquirida com o decorrer do tempo é apreender sobre si e o outro.

Isto posto, correlaciona-se as práxis cotidianas com as organizações dos três períodos de tempo: Passado, presente e futuro. No tempo presente o nosso agir é desencadeado a partir da nossa memória (passada), designa-se essa memória repassada coletivamente como: Tradição. Tradição de contar histórias orais ou escritas, de cortar o cabelo na lua nova, de virar um medico ou um xamã. Nessas concepções e experimentações da vida agimos também a partir de nossas ideias, fantasias, planos. Russen afirma que o agir cotidiano (2001, p.30) é determinado por significações e intenções devido as nossas faltas, carências. Sentimos necessidade da busca por algo para suprir nossos interesses. Planejamos, organizamos nosso tempo para suprir nossos eixos imaginários. Dessa maneira, o agir humano no presente também está ligado com o futuro. E cada satisfação dessas carências é um processo de produção de novos interesses, como um ciclo em constante dialética a procura da concretização de pensamentos. Portanto, coligamos os três tempos na práxis do presente sem a percepção reflexiva deles. Agnes Heller (1993, p.52) vai além nessa propagação de conhecimento: Define que os três tempos são interligados e que um influencia o outro. Pois estamos em um processo constante de lembrar e esquecer. Abordado por Pollak (1989) o processo de lembrar e esquecer advindo da memória é um instrumento de reconstrução da identidade, e não apenas dos relatos factuais da vida. Visto que o sujeito no processo de conexão com as memórias estabelece coerência por meio dos acontecimentos e tende em reconstruir a si mesmo, definir seu lugar social e suas relações com os outros.

Dessa maneira, a compreensão da consciência histórica visa incentivar pensamentos reflexivos, tanto de si, quanto da totalidade estrutural de onde vive. Já que a sociedade busca no decorrer das mudanças do tempo, consolidações de se identificar como grupo, como ser a priori da auto

identificação e da assemelhação entre nós para não enfraquecermos como espécie. Assim há necessidade de compreender a história da humanidade, do percurso das ideias para o consentimento do ser como agente histórico na temporalidade em que se vive.

Na contemporaneidade, Bauman (2000) ressalta em que vivemos em uma temporalidade onde as estruturas do sistema oferecem recursos contraditórios aos pensamentos em que se constroem. A ideologia neoliberalista do século XX tem como premissa promover o bem estar social através do consumo. Esse consumo em espaços que passaram a ser privados (supermercados, shoppings, bares) e desencadeiam pensamentos individualistas, fragmentados, egocêntricos. Eles dizem que temos à liberdade individual advinda do trabalho. Mas de acordo com Sartre (1943) essa liberdade é utópica e geradora de angústia diante as relações em que se permeiam nesses limites estruturais contemporâneos. Pois nesses espaços, onde temos a liberdade de fazer o que queremos, somos limitados por conjuntos estratificados de pensamentos que geram angústia e medo. Portanto, a liberdade passa a ser um fio condutor que gera angústia nesta coletividade de pensamentos contraditórios em que estamos inseridos. Nesse meio, a natureza está sendo destruída em demasiada em nome do progresso econômico e tecnológico: aprendemos a transformar a natureza para suprir nossas necessidades vitais. Mas não conseguimos viver em harmonia com ela devido à individualidade e a luxúria advindo dos pensamentos neoliberais.

Nesse meio, o indivíduo é pressionado por obrigações de um sistema contraditório a se encaixar onde não cabe. A percepção da culpa pelos seus fracassos não recai sobre o ambiente coletivo em que ele vive: nas desigualdades sociais em que se permeiam, na riqueza mundial que está na mão de cerca de 1% da população. A culpa e os sentimentos de fracassos caem sobre si e pesam. Em 2017, a organização Mundial da Saúde<sup>1</sup>, considerou e considera a depressão como um “mal do século”, as últimas estimativas resultavam em mais de 300 milhões de pessoas vivendo em depressão, um aumento de 18% desde de 2005-2017. A depressão é uma epidemia silenciosa que atinge a maioria de pessoas jovens. Uma doença que desequilibra o corpo, a mente a alma e trás uma sensação de tristeza profunda. De desentendimentos e confusões sobre si e outro ao ponto de te deixar em lamurias na cama

<sup>1</sup> Dados retirados do site oficial da organização Pan-americana da Saúde do governo do Brasil. Acesso em 20 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/>.

desejando a morte. De acordo com Sociólogo Emile Durkheim (2000) o suicídio está diretamente ligado com as formas coletivas construídas em cada temporalidade. E nessa temporalidade há segregação, violência diretas psicológicas e físicas, feminicídios, xenofobias. Uma subjetividade de sentimentos de pessoas que odeiam pobres, negros e minorias.

Diante desses indícios, o processo educacional é essencial para a construção sócio psicológica das pessoas, pois é na escola onde essas pessoas trocam experiências, caminham, falam, gritam, constroem conhecimentos. E são nesses processos em que nós formulamos e estimulamos nossas cognições, comportamentos, subjetividades, formas de pensar e sentir. Por isso, é preciso compreender os diversos caminhos para a construção epistemológica do contexto atual em que vivemos para instigar os seres como sujeitos históricos que provem mudanças em si e no outro, segue-se aqui, uma linha de compreender a consciência Histórica como um instrumento para afirmação do ensino e aprendizagens na educação, principalmente nas áreas de ciências humanas. Com o intuito de que os alunos possam compreender a construção do conhecimento diante as conjunturas sociais em que eles estão inseridos, para que assim, aprendam a se autoconhecer e se organizar diante seus interesses e responsabilidades no tempo. Nesse processo de conhecimento da vida é essencial em que os alunos saibam os contextos socioculturais em que eles vivem para que esses pensamentos que não são nossos entre em um processo de ressignificação.

Assim, venho por meio desse relato, compartilhar as estratégias metodológicas em que apreendi e ensinei em um conjunto de cooperação de conhecimentos entre o professor e o aluno durante o Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (2014-2018) na rede de ensino publico do estado de Roraima. Essas metodologias visam o que Paulo Freire ensina pelos escritos (1980): A cooperação como eixo de aprendizado. O pensamento coletivo sobreposto ao individual.

## O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO ENSINO PUBLICO DO ESTADO DE RORAIMA

Viver em um sistema educacional sucateado pelo estado de Roraima é entrar em uma sala com 40 alunos no ensino médio e achar normal. Não digo

que os professores brasileiros não são preparados profissionalmente e psicologicamente para lidar com 40 alunos ao mesmo tempo, mas à longa duração desse sucateamento é desgastante, gera cansaço e doenças nos professores. Lidar com o outro sempre foi meu ponto forte, até digo que a minha formação como Historiadora, me ajudou a respeitar mais e aceitar o que é alheio, o que gera estranheza em mim. Sentir estranheza por algo não é errado, errado é se fechar para relações sociais ao ponto de gerar preceitos errôneos e precipitados. Diante disso, venho através desse texto compartilhar as experiências em que tive na Escola Estadual Ana Libória, como bolsista na disciplina de História. Para uma melhor compreensão dos relatos, resolvi separar o texto em duas partes: o que eu designo como – cooperação entre professor e aluno na formação do plano de ensino; e as estratégias circulares da organização da sala de aula.

A formação do plano de ensino na metodologia educacional é essencial para a organização dos assuntos que podem ser abordados durante as aulas e os tipos de avaliações que podem ser feitas. É uma atividade didática necessária no trabalho do professor com objetivo de verificar o ensino e aprendizado do aluno. Sendo assim é considerada uma temática de relevância nas formações dos professores para prover a capacidade nas mudanças do cenário educacional.

Nesse plano consta o objetivo da “erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;” É um projeto político educacional com objetivos de promover a equidade social elaborado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Ou seja, por pesquisadores da área.

O projeto é extremamente bem escrito e elaborado. Porém uma das problemáticas encontradas por mim na práxis cotidiana no ensino de história foram os períodos de tempo dados para grades curriculares do ensino da disciplina de História e a abrangência complexa dos conteúdos. O tempo estabelecido para o ensino e aprendizagem desses conteúdos é inadequado. Diante disso, no primeiro dia das aberturas semestrais por meio da comunicação cooperativa entre alunos e professores pode ser escolhidos os assuntos de maiores interesses estudantis que estão contidos no projeto político pedagógico nacional da educação. De primeira instância, há

apresentações entre alunos e professores. Aqui cabe ressaltar incentivos do professor para que os alunos aprendam a falar sobre si mesmo, sobre seus gostos cotidianos e o que costumam gostar de fazer. Pois, com a correlação de comunicação traçasse sentimentos que despertam uma maior autonomia nas fala, nas escuta, nos silêncios. De segunda instancia, a conversa é direcionada para fazê-los entender o que é um plano de ensino, como construí-lo e sua correlação com as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB). A LDB é um projeto político educacional que legitima as organizações sociais do ensino publico e privado no Brasil. São advindas de contextos históricos de luta, da não omissão dos silêncios diante conjunturas históricas cheias de sangue colonialistas, imperialistas, republicanos e das ditaduras militarizadas no Brasil. Em 2009 tivemos as mudança no Plano Nacional da Educação<sup>2</sup> feita pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, diante dessas mudanças, o plano passou a ser um instrumento articulador do Sistema Nacional de Educação, pois seu financiamento passou a ser parte da organização do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil. Desse modo, ele deve ser a base para a construção dos planos organizacionais políticos federais, estaduais, municipais e distritais.

Capra (1980) já designava em seus conhecimentos físicos a necessidade em que as nossas moléculas tem de se correlacionar umas com as outras. Portanto, podemos entender a construção do plano de ensino feito através da correlação de conhecimentos entre o aluno e o professor como uma metodologia em que gera autonomia, respeito e empatia entre os sujeitos participativos do processo educacional.

Sendo assim, um dos eixos também importantes a serem ressaltados como estratégias metodológicas é a organização espacial da sala de aula: somos condicionados a colocar as cadeiras enfileiradas com um espaçamento entre as mesmas, em linhas horizontais. Somos condicionados a distanciar pessoas, a hierarquizar os espaços e poderes. Percebi que ao organizar as cadeiras em forma circular gerava mais relações de falas, conversas, deslocamentos, posicionamentos dos alunos durante as discursões dos conteúdos. Desse modo desancora condicionamentos mecânicos e fragmentados. Em uma nova compreensão científica dos sistemas vivos, Capra (1980) teia a física e a química correlacionando com os processos das

<sup>2</sup> Informações compartilhadas pelo site oficial do ministério da educação. Acesso em 15 de junho de 2020. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>

relações sociais humanas. Nessas teias há “conexão, interpelação e interdependência” entre os símbolos, sujeitos, espaços e tempos, em suma, há correlação em todas as moléculas que compõem as matérias do universo e se modificam mutualmente. Portanto, essa metodologia de organização social na sala de aula gera um processo mais dinamizado e propositivo ao ensino e aprendizagem do conhecimento.

Foi-se aqui compartilhadas metodologias educacionais de fácil execução em sala de aula com o intuito de incentivar a reflexão da consciência histórica de si e do outro. Tendo em vista, as modificações que podem proporcionar nas condutas e responsabilidades que resultam em modificações nos processos da apreensão do conhecimento, das percepções e associações de símbolos/memórias no processo de ensino e aprendizagem na educação do Brasil. Consequentemente compartilhar esses conhecimentos e técnicas também é uma estratégia política e pedagógica para enfrentar as problemáticas nas formações de pensamentos do final do século XX que resultam em depreciação de si e do mundo. Pensar Historicamente é um processo inerente a qualquer ser humano, ter a percepção da consciência Histórica como um objeto reflexivo é de tremenda importância para se auto conhecer e entender os processos coletivos construídos no decorrer da História.

## REFERÊNCIAS

CAPRA F. (2010). **A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix. Day, C. (2011).

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar Ltda., 2001.

DURKHEIM. ÉMILE. **O suicídio.** Editora Martiz Fontes. São Paulo. 2000.

FREIRE, P. **Uma conscientização, teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire,** São Paulo: Moraes, 1980.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da História**. Rio de Janeiro: Editora civilização Brasileira, 1981.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Editora paz e terra, 1985.

SARTRE, Jean P. **O ser e o nada**. Editora Vozes Ltda: Petrópolis, RJ. 1943.

SILVA, Janssen Felipe Da. (2007) **Modelos de formação de pedagogos – professores e políticas de avaliação da educação superior**. (tese de doutorado)

RUSEN, Johr. **Teoria da história**: Fundamentos da ciência histórica. Editora de Brasília: Brasília, 2001.

RUSEN, Jorn. **História Viva**. Editora Universidade de Brasília: Brasília, 2007.

## **ESTRUTURAS PRONOMINAIS EM CONTEXTO DE APRESENTAÇÃO ORAL DE TRABALHOS CIENTÍFICOS NAS ÁREAS DE HUMANAS, EXATAS E SOCIOAPLICADAS**

*Nelcicleia da Silva Tavares Honda  
George Brendom Pereira Dos Santos*

### **INTRODUÇÃO**

O presente capítulo caracteriza-se pela análise do uso da colocação pronominal em contexto de fala na apresentação e defesa de trabalhos científicos, artigos, tcc's, monografia. Será apresentada um exame sobre as formas de uso da (ênclise, próclise e mesóclise) em trabalhos acadêmicos das áreas de humanas, exatas e socioaplicadas. Esta é uma verificação que se propõe a avaliar o uso dos pronomes átonos no desenvolvimento de cada trabalho acadêmico dentro do gênero textual formal, porém na produção e realização de um contexto de fala.

Dessa forma, o principal objetivo deste trabalho é descrever as estruturas sintáticas orais de colocação pronominal em apresentação e defesa de trabalhos de conclusão de cursos de graduação nas áreas de humanas, exatas e socioaplicadas. Por isso, de acordo com esse contexto formal, que toma a língua a partir de uma norma padrão, está localizado o problema de pesquisa deste trabalho. Estabelece-se dessa maneira a verificação de como se dá o uso da colocação pronominal em exposição oral de textos científicos das áreas de humanas, exatas e socioaplicadas apresentados em final de cursos de graduação e pós-graduação. Dessa forma, a pergunta que dirige o presente trabalho será, se a norma para um critério qualificador e norteador de uma apresentação oral de texto científico, dado o caráter do gênero textual em questão?

### **O HOMEM E A COMUNICAÇÃO COMO ASPECTO DA LINGUAGEM COGNITIVA**

Os diversos estudos advindos de pressupostos teóricos da Linguística, abstraem à natureza da linguagem aspectos cognitivo e social em relação à

humanidade do homem e a necessidade de se comunicar. De tal modo, por ser a língua considerada objeto de uma prática social de linguagem, cabe a Linguística trazer luz sobre esses estudos em relação à língua e suas manifestações.

França et al. (2016 p. 17) acredita que a “Linguística antes de ser o estudo de línguas específicas, é o estudo da Faculdade de Linguagem, que permite de forma exclusiva à espécie humana, e só a ela, adquirir uma língua nativa”.

Por esse fato, preocupou-se em explicar a linguagem verbal humana. A linguagem é compreendida por muitos teóricos sob seus aspectos políticos, culturais e sociais. Segundo Bourdieu, a linguagem está situada no universo conceitual da teoria da prática, sendo passível de análise empírica dada seu desenvolvimento e adaptação. Dessa forma, Bourdieu descreve que “a linguagem da prática enfoca não objetos acabados, mas processos de construção, redes de inter-locação e tipos de reflexibilidade” (HANKS, 2008, p. 34).

A língua e a linguagem para Bourdieu estabelecem-se respectivamente como objeto de legitimidade quando impõe uma forma, a norma-padrão e de prática quando atua em favor da comunicação. Nisso, há escamoteado, uma relação de poder, na qual não só os poderes e esferas inerentes à sociedade, como também, instrumentos reguladores da língua, dicionários e gramáticas, acomodam-se para manter um padrão normalizador. (HANKS, 2008)

De fato, o levantamento da imposição da forma (legitimidade) em detrimento do erro (prática). Nesse sentido, Bagno (2006), vem afirmar que se criara a partir das conquistas empreendidas por Alexandre (O Grande, imperador Grego) e a necessidade de uniformização da língua, “um padrão uniforme e homogêneo que se erguesse acima das diferenças regionais e sociais para se transformar num instrumento de unificação política e cultural”. (BAGNO, 2006, p. 23)

Em Bourdieu, podemos verificar que a legitimidade que a forma assume observa-se “que a aparente unidade de qualquer língua é o produto de um processo histórico de unificação ou padronização” (HANKS, 2008, p. 49). Dessa forma, o pensador abre prerrogativa para questionamentos sobre essa imposição, que norteia os falantes, mas desconsidera suas formas de variação de linguagem.

Associemos essa linha de raciocínio ao que Saussure (2002) coloca como dicotomia, ou seja, a diferenciação entre língua e linguagem. Nesse processo entra a diferenciação entre a língua falada e a língua escrita, as quais se

contrapõem pelo critério do contato, já que no ato de comunicação concretizado pela prática oral é percebida a presença do contato visual. Para Saussure (2002) a linguagem é uma prática ora individual, ora social, ao passo que a língua é o produto social desse ato de linguagem.

Bourdieu destaca que, a língua que está munida de padronização, sendo de reprodução social, fazendo com que sejam eliminadas as variantes não-padrão ao mesmo tempo em que é dotada de um código legal regulador de condutas de escrita. (HANKS, 2008). Nesse sentido, a língua em sua modalidade escrita recebe atenção diferenciada por se tratar convencionalmente de atividade que exige instrução formal. (FRANÇA et al, 2016)

Podemos então, associar tal fato como inerente à língua escrita, pois é um tipo de linguagem que se vê configurado como produto intelectual dentro da sociedade, na qual os diferentes discursos e enunciados produzidos são concretizados pelos gêneros textuais, os quais possuem instrumentalização, produção e utilização social próprios.

Em contrapartida, o esquema de cumprir uma função social e estabelecer interação numa situação de comunicação, ao mesmo tempo sem desmerecer o uso da forma padrão e/ou utilizar linguagem de dentro de uma variação linguística associa-se à língua falada. É na fala que os falantes, usando os mais diversos gêneros textuais, podem comunicar-se entre si sem prejuízo do entendimento no processo de comunicação.

Desse modo, podemos, depreender que há, na língua e na linguagem a diferenciação em modalidades, quer sejam oral ou escrita, a depender do gênero textual produzido. Nesse momento, de uso da linguagem no processo de comunicação, não se vale uma afirmação que desmereça a construção textual em sua condição estilística, mas uma afirmação que enalteça a necessidade de cumprir com a circulação do gênero e a concretização do ato de comunicar.

## **CRITÉRIO QUALIFICADOR E NORTEADOR DE UMA APRESENTAÇÃO ORAL DE TEXTO CIENTÍFICO**

Bagno (2006) ao tratar da língua circunscreve duas ordens do discurso, as quais se opõem pela forma de uso e reprodução, ao mesmo tempo em que cumpre com uma organização sintática que permite a interação humana. Para

o linguista, há assinaladas duas ordens do discurso que contrapõem, de um lado, critério do ponto de vista científico e teórico em concordância com a Linguística e, de outro, o senso comum rebatido pelas concepções arcaicas sobre a linguagem.

Bechara (2005) descreve que, no que concerne a interação social, uma dessas ordens não anula a outra quanto ao cumprimento da comunicação. Todavia, a gramática tradicional expõe uma visão de que o código linguístico é compartilhado em patamar de igualdade pelos falantes de uma língua. Nessa dinâmica da língua as regras contidas nos compêndios gramaticais valem para a modalidade escrita e oral, sendo pautadas formalmente por usos ‘arcaicos’, em textos literários, os quais deveriam acompanhar a evolução da língua.

Na visão de teoria da prática da linguagem, assinalada por Bourdieu essa é uma visão reguladora, traduzida nas relações de poder entre as variantes padrão e não-padrão da língua (HANKS, 2008).

Assim, o processo de produção escrita que não se fundamenta de acordo com a norma padrão da língua e suas questões pontuais, como por exemplo, o uso da colocação pronominal, cumpre o papel de comunicar, mas desmerece o status de oficial que garante a imposição e continuidade da norma.

Em um ambiente acadêmico no qual o discurso tem a necessidade de ser científico é facultada a habilidade de ler e falar de forma culta em acordo com a norma padrão, principalmente em defesas de trabalhos na conclusão de curso.

A língua formalmente padronizada para textos científicos no final de cursos de graduação, não admite o uso de expressões que contrariem a responsabilidade de enunciação pautada na observação do discurso. O texto acadêmico científico deve fundamentar-se pelos aspectos textuais linguísticos e discursivos, os quais são inerentes à confecção dos gêneros desse universo.

O foco da escrita de tal gênero requer a observação da organização estrutural e técnica em acordo com a variante padrão da língua. Da mesma forma, numa apresentação oral do discurso científico ou defesa de textos científicos, exige de certa forma a observação dessa variante padrão, em condição formal do gênero e o caráter do discurso.

Qualquer desvio nesse processo de escrita, pode até ser justificado em detrimento dos pressupostos que apontam para o uso social da língua, conferindo-lhe a liberdade de comunicação e amparado pela descrição de variações, como geográfica, social, estilística. Entretanto, se não observada a estrutura de escrita padrão, o texto perde caráter de gênero científico.

## CORRELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E SOCIEDADE

Partindo do princípio de que a língua coexiste numa relação entre língua/sociedade, ela pode também estabelecer processos de variação linguística entre seus falantes. Diferentes linguistas reconhecem como evidente o fato de a mudança linguística ser um processo contínuo e subproduto inevitável da interação linguística (WEINREICH, 2006).

Coelho et al. (2015) apresenta que, a sociolinguística aparece como área de reconhecimento e explicação dos fenômenos de linguagem oral e escrita, oriundos dessa relação entre língua e sociedade num processo evolutivo. É nesse campo de estudo que a Teoria da Variação ou Mudança Linguística surge para explicar tudo que acontece dentro e fora da língua. Para a autora, quando a língua se percebe em duas formas de produção e funcionamento de maneira alternada, uma não anula a outra, pois trata-se do fenômeno chamado de variação linguística, inerente à língua. Para Coelho et al. (2015, p. 16), “a variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, como o mesmo significado”.

A teoria da variação linguística não condena ou marginaliza a alternância dos usos de formas expressivas na linguagem. É um fenômeno que não compromete o funcionamento do sistema linguístico, nem interfere no processo de comunicação dos falantes de uma língua. Na dinâmica da comunicação a autora destaca que,

De fato, palavras ou construção em variação, em vez de comprometer o mútuo entendimento, são ricas em significado social e tem o poder de comunicar a nossos interlocutores, mais do que o significado referencial/ representacional pelo qual “disputam” (COELHO, 2015, p. 16).

Dessa forma, as diferentes formas de dizer ou escrever apontam para a constituição do ser e o contexto em que está inserido. Nas palavras da autora, mostra “o quanto estamos inseridos na cultura letrada dominante de nossa sociedade” (idem).

Fávero & Koch (1983) apontam uma linguística textual não adepta de métodos e modelos, mas de sim de seu objeto de estudo, ou seja, o texto. Desenvolvem que, a gramática textual, a qual dá conta de questões que traz ‘benefícios’ para a estrutura textual, as relações semânticas entre sentenças, o

relacionamento entre gramática e pragmática, uma base adequada para o relacionamento com outras teorias, como a estilística, a retórica e a poética, e outros. Dentre esses benefícios mostrados pelos autores, podemos destacar a relação da gramática textual com a estilística e trazer para a análise pretendida neste trabalho, o de descrever o modo de uso da colocação pronominal em trabalhos científicos, a observação do comportamento da fala versus a norma padrão prescrita do ‘bem falar’ em apresentação oral de trabalhos de conclusão de curso, de acordo com cada área aqui subscrita.

Demarcamos essa observação por entender que o falante de uma língua produz ou recebe textos, nos mais diferentes gêneros formais e informais e, assim, estão expostos à função expressiva da língua em seus processos fônicos e sintáticos. Delimitamos ainda, o fato de que o mérito do rigor formal da língua ser expressamente motivado na língua escrita, ficando a fala em *stand by* da enunciação e do momento desta. Por se tratar da língua oral, no momento da apresentação, é possível que se verifique também uma interação mais íntima entre os interlocutores, ficando o rigor formal da língua em segundo plano.

Bakhtin (1997) trata dos gêneros textuais, trazendo-nos o entendimento de que os mesmos fazem parte das mais variadas esferas humanas, nas quais está relacionada a utilização da língua na sociedade. Para o autor,

Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 1997, p.280).

Nesse propósito, a produção dos gêneros textuais é marcada muito mais pelos aspectos sócio-comunicativos e funcionais, pois deles dependem a comunicação cotidiana e social. Segundo o pensamento bakhtiniano, podemos considerar o descuido ou não com a fala em enunciações orais.

Entretanto, isso não significa que a forma é desprezada em detrimento do caráter social da língua. Há casos em que a forma determina o gênero, em que seu canal de comunicação e o ambiente onde o texto circula evidenciam sua presença formal (MARCUSCHI, 2008).

É nesse ponto de formalidade e informalidade dos gêneros do discurso que podemos considerar que textos científicos devem de observar não só a

caracterização da escrita de seus enunciados condizentes com a norma padrão, como também, o comportamento e utilização adequada da colocação pronominal na fala, por tratar-se de gêneros textuais formais que contribuem para as atividades comunicativas do ambiente acadêmico e científico.

## UMA DISCUSSÃO SOBRE A COMUNICAÇÃO HUMANA

Na comunicação humana a língua falada é um recurso espontâneo e abrangente no tocante à linguística e sua totalidade, cumprindo, muito bem, o papel de comunicar. Em contrapartida, a língua escrita como meio de comunicação formal, representa um estágio aperfeiçoado da manifestação oral significativa do ser humano.

Para Quadros (1988) a escrita é a epstème da história, cuja eloquência é bem mais complexa que a da fala. Entretanto, não só a língua escrita como também a língua falada dão suporte à comunicação, embora a organização eleita no cumprimento da finalidade de comunicar se diferencie. Para a autora, a palavra, na fala, é livre das convenções e formas que padroniza outrora a forma escrita. Assim, a palavra, na fala, não aceita sofrer a servidão da imobilização do pensamento.

Em se tratando da palavra na escrita, Quadros (1988, p. 11) acredita que há a “necessidade de marcar verbalmente e de forma linear todos os momentos da situação de comunicação, ordenando-as de forma lógica e seletiva”. Dessa forma, cabe à escrita, o papel de dar forma à mensagem, seguindo o domínio padrão de estruturação do texto.

Na fala, destaca a existência de consciência ao emitir a palavra e fazer combinações adequadas, no mesmo patamar de existência das operações realizadas mentalmente e de forma inconsciente. Ou seja, ao falar processamos e emitimos a mensagem sem nos dar conta da construção desse processo, ao passo que na escrita, somos forçados a controlar estas operações. (QUADROS, 1988)

Dessa forma, confere destaque em par de igualdade e importância à língua escrita e a língua falada. Com isso,

A escrita é um fato eminentemente humano como o é a palavra articulada, como esta serve de suporte ao pensamento, torna possível a compreensão mútua e se a finalidade própria da língua falada é tornar possível a vida social é política, a escrita se ordena com a mesma finalidade. (QUADROS, 1988, p.10)

É consenso o julgamento entre língua falada e língua escrita, em que escrita é vista como modalidade fixada por regras e formalidade, ao passo que fala é a modalidade sem regras, informal. No entanto, é também consenso, de acordo com a visão da sociolinguística, que, a depender do contexto de enunciação, a língua falada se adequa formal ou informal para atender ao seu próprio uso.

No contexto de produção e realização da linguagem, é estabelecido um elo entre os interlocutores, falante e ouvinte, escritor e leitor. Configura-se, pois, diferenças entre fala e escrita, não estabelecidas num patamar de inferioridade/superioridade, no qual,

o que poderiam ser consideradas como distinções correspondem, de fato, a diferenças estruturais, características dos diferentes modos de aquisição, condições de produção, transmissão e recepção de cada modalidade” (FÁVERO et al., 1999 apud DUARTE et al., 2014, p. 105).

A situação de comunicação fará com que a língua utilizada, oral ou escrita, varie e se adequa ao contexto de sua realização, definindo e mostrando, dessa forma suas reais características.

Dado o exposto, podemos apontar que, uma análise coerente a respeito da modalidade oral e escrita da língua se faz necessária quando se pode “identificar as marcas linguístico-discursivas em textos falados e escritos, de acordo com os contextos situacionais em que foram aplicadas”. Para as autoras, essa análise implica importância desde que sejam consideradas as condições de produção em que foram efetivadas o evento comunicativo. (DUARTE et al, 2014)

É sabido que as práticas sociais exigem uma situação de produção textual. Dessa forma, a situação em que a língua é utilizada, pode acarretar interação direta e indireta dos interlocutores. Na fala, por exemplo, pode-se afirmar que isso ocorre numa situação de presença, ou seja, no momento de construção do enunciado há a interação real entre os interlocutores (CHAVES, 2002).

Para Sobral (2008) essa produção textual só é potencializada em sentido quando realizada na produção do discurso. O autor entende discurso como o enunciado que vem de alguém, dirigindo-se a alguém. Esse autor elenca a criação de sentidos à partir da relação entre texto, discurso e gênero.

O texto em qualquer materialidade que se apresente é uma unidade linguístico-composicional; o discurso é o processo que move o texto na

realização do projeto enunciativo, o ato da comunicação; finalmente, gênero é a apropriação “textualizante” para que ocorra tal processo. Assim, Sobral (2008, p. 2) descreve uma tomada de sentido para o texto, mas “em suas situações de produção, de circulação e de recepção [...]”. O autor aponta o texto como o aspecto mais e menos importante na criação de sentidos. Mais importante por ser a materialização para que haja o processo de produção de sentidos e, menos importante porque não pode ser tomado isoladamente, sendo necessária sua mobilidade pelo discurso, no âmbito da utilização do gênero.

Porto (2009), aponta que, o gênero textual é quem pode proporcionar o entendimento da interação verbal e discursiva entre os interlocutores, mostrando sua importância para a situação de comunicação. O gênero determina em questão de linguagem, não só as “particularidades de quem fala ou escreve, mas também pelo lugar discursivo de quem ouve e lê”. A autora, se pauta nas ideias de Bakhtin, descrita na obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, afirma que a interação verbal entre os parceiros na comunicação num contexto de práticas sociais é a organização que define os papéis e lugares sociais na sociedade.

Por sua vez, Bakhtin (1988) fala em gêneros linguísticos quando se refere ao problema da enunciação e do diálogo. Para Bakhtin,

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e meios de comunicação verbal. Por sua vez, das condições, formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as formas quanto os temas dos atos da fala. (BAKHTIN, 1988, p. 42)

É no contexto do contato verbal que o texto será produzido e reproduzido. Textos formais e informais, da fala e da escrita, nas diferentes situações da vida social, são cotidianamente materializados através dos gêneros textuais e linguísticos.

Os mesmos tornam possíveis as combinações no processo da comunicação humana. Não há, entre os indivíduos, interação social sem antes haver a interação verbal, de modo que a linguagem se torna um “*continuum* tipológico das práticas sociais” (FÁVERO et al., 1999 apud DUARTE et al, 2014).

A linguagem humana varia tanto em diferenças linguísticas quanto em gêneros linguísticos. É dessa forma que a variabilidade social se adequa à heterogeneidade da nossa língua em suas modalidades oral e escrita.

A diversidade da língua reflete uma pluralidade cultural e interativa de uso dessa língua. De acordo com Castilho (2000), a língua é um conjunto heterogêneo de usos concretos da língua, situados na história. Para o autor, esse fato envolve “um locutor e um interlocutor, localizados num tempo particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociável” (CASTILHO, 2000, p. 12). Dessa forma, com Castilho podemos justificar a variação e mudança no uso da língua. Na fala, embora a variação ocorra de forma aleatória considerando todos os diversos tipos de anotados pela literatura da sociolinguística, fica a cargo do falante saber utilizar essa variedade linguística em acordo à situação comunicativa.

As características da linguagem, num contexto de variação linguística em que predomina ações mais formais, como uma apresentação de trabalho acadêmico por exemplo, devem interagir mediante o gênero linguístico em questão, ou seja, o palestrante (usuário da língua falada) fica diligente em empregar termos e usos de palavras que caibam formalmente nesta prática social de comunicação.

Nesse contexto, o repertório verbal utilizado, padrão ou não-padrão, deve estar atrelado ao uso dentro de gêneros linguísticos do discurso. Por estarem ligadas, Língua e sociedade, estas mantêm relações indissociáveis e necessárias na vida do ser humano. Assim, o fenômeno linguístico de um contexto social e cultural reitera as condições das relações da comunicação humana.

A Sociolinguística como área de investigação desse fenômeno propõe uma concepção de linguagem em sua totalidade como social, considerando de forma primordial, muito mais a história social dos falantes e sua variação de linguagem do que o uso padrão e formal da língua nos termos de restrição à falantes não qualificados. Reis (et al., 2011, p. 6442) descreve que, “[...] o objetivo de estudo da Sociolinguística é, justamente, a diversidade linguística, passível de ser observada, descrita e analisada em seu contexto social”.

Com o advento dos estudos sociolinguísticos, destacando-se a relação língua-sociedade realizados por William Labov (1972), é que se pôde sistematizar a variação da fala para que fosse concretizada uma concepção de linguagem essencialmente social. Reis (et al., 2011).

Dessa maneira,

Como toda ciência, a Sociolinguística oferece vários modelos teórico-metodológicos para a investigação da variação e da mudança. Uma das linhas mais conhecidas e adotadas é a Teoria da Variação. (REIS et al., 2011, p. 6442).

Essa Teoria da Variação ou Teoria Laboviana é que dá suporte na descrição da linguagem e seus determinantes, eliminando o conceito de língua como produto homogêneo e considerando uma heterogeneidade latente no uso da linguagem pelos falantes.

O pensamento de uma língua heterogênea dentro do processo de comunicação, faz aparecer uma linguagem localizada num contexto sociocultural passível a análise e sistematização do uso da língua, fato que considera, “os procedimentos de descrição linguísticas [...] baseados na concepção de linguagem como um conjunto estruturados de normas sociais” (LABOV, 1972 apud REIS et al., 2011, p. 6442).

Dessa forma, inquiridos aqui que a investigação da ordem pronominal em um contexto de fala num ambiente de produção de enunciados acadêmico, a escolha das variantes no uso da língua falada, podem ser explicados com base na Sociolinguística Variacionista e na Fonologia Experimental.

Nesse sentido,

No vasto campo dos interesses relacionados à investigação científica acerca da percepção, por si só pouco desenvolvida nos estudos brasileiros, figura o ainda menos explorado componente acústico ou prosódico com o elemento relevante, em termos perceptuais, para a identificação, o condicionamento de variantes linguísticas ou, ainda, sua relação com a caracterização de variedades do português. Embora não pouca vezes se testam por meio da observação dos usos, na produção dos enunciados – hipóteses de cunho fonético para a explicação de fenômenos variáveis, não se dispõe, ao que parece, de experimentação suficiente de instrumentos para a detecção dos supostos efeitos da recepção e da avaliação do indivíduo em relação ao que ouve, percebe e interpreta, quanto à configuração específica de certa regra variável e/ ou quanto ao perfil da comunidade de fala que as variantes possivelmente representam. (VIEIRA; CORRÊA, 2017, p. 87)

A fala é, pouco explorada no tocante às características de emissão dos sons da fala. A identificação e análise do condicionamento de variantes linguísticas na fala traz à tona os efeitos da recepção, provocados nos indivíduos pertencentes a determinado contexto de comunicação. (VIEIRA; CORRÊA, 2017)

Assim, convergências e divergências em relação às regras de uso dos pronomes podem ser detectadas e classificadas como determinantes da fala nesse contexto de enunciação acadêmica. Se analisado sob a ótica da gramática normativa que prescreve o uso formal da língua, podem gerar dificuldade de

avaliação, pois, essa fala se mostrará incoerente em relação ao gênero linguístico.

Embora o uso gramatical de colocação dos pronomes seja uma máxima da língua escrita, essa colocação pronominal quando exposta pela fala são inconscientemente levianas em relação ao uso padrão e culto da língua, mas essencialmente amparada sob a égide da Teoria da Variação Linguística.

Destacam à respeito da caracterização de variedades do português, no tocante à ordem variável dos clíticos pronominais, que

[...] possível constatar a produtividade de investigação no âmbito da percepção que objetivem correlacionar a interpretação dos enunciados por parte do ouvinte à caracterização não só do componente das variantes, mas das variedades linguísticas. (VIEIRA; CORRÊA, 2017, p. 87).

Portanto, essas observações nos levam a abrir precedente para a verificação da produção e/ou a ressíntese da fala, de modo que a percepção prosódica pronominal no ambiente acadêmico em contexto de apresentação de trabalho científico, seja julgada como de alçada da estilística própria e adequável ao espaço.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, podemos concluir por momento que, a comparação da colocação pronominal prescrita pela norma e o uso que é feito de si em exposição oral de gêneros formais se configura na questão central dessa que deverá ser discutida de forma breve. Portanto, este trabalho centralizou uma análise comparativa de investigação e observação sobre a sistematização linguístico-pronominal em textos do gênero científico de final de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 49. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BAKHTIN, M. A Interação Verbal. In.: Bakhtin, M. **Markismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, 2007, p. 120-127.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem 4ª ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1985.

BECHARA, Evanildo. **Primeiros ensaios sobre língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1954.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A Língua falada no ensino do português**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

CHAVES, Adriana Paula. **Manifestações da língua falada em narrativas escolares**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Araquara, UNESP, Araquara, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Novos horizontes do estudo da linguagem e da mente**. Trad. Marco Antônio Sant’Anna. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

COELHO, I. L. et al. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

DUARTE, Thaís P. P. J; STORTO, Letícia Jovelina; DURANTE, Denise. **Características da língua falada e da língua escrita**: análise de entrevista com Vik Muniz. Web revista discursividade. ed. 14. 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes, KOCH, Ingedore G Villaça. **Linguística Textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FÁVERO, Leonor; ANDRADE, Mário Lúcio; AQUINO, Zilda. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna.** São Paulo: Cortez, 1999.

FRANÇA, Anieli Improta et al. (Org). **A linguística no século XXI: convergências e divergências no estudo da linguagem.** São Paulo: Contexto, 2016.

HANKS, Willian F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas.** São Paulo: Cortez. (no prelo)

QUADROS, Elisa Campos de. **Língua escrita: alguns aspectos.** Letras (37) 10-16. Curitiba: UFPR, 1988.

REIS ET AL., A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA. X Congresso Nacional de Educação, **Anais...** Ponticícia Universidade Católica do paraná, Curitiba, p. 6440-6450.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SOBRAL, Adail Ubirajara. As relações entre texto, discurso e gênero: uma análise ilustrativa. **Revista Intercâmbio**, volume XVII: 1-14, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

WEINREICH, Uriel. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

## LEITURA LITERÁRIA: AS VIVÊNCIAS DO PROJETO “MEU LIVRO, MINHA VIDA” COM OS ALUNOS DO QUINTO ANO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO – CAP/UFRR

*Maria Aparecida Borges  
Leuda Evangelista de Oliveira*

### INTRODUÇÃO

A leitura é essencial para o processo de aprendizagem, tanto para os alunos como para os professores. Não obstante, é a escola, mais especificamente o professor, o responsável por trabalhar a mediação de leitura literária e desenvolver a competência leitora em seus alunos. A criança precisa ser estimulada a desenvolver o gosto pela leitura para que ela se torne um prazer e não uma aversão, ainda que a obrigatoriedade costume acontecer nas séries iniciais.

O trabalho com a leitura pode ser reorientado para “dar asas à imaginação”, despertando a criatividade, sem ficar atrelado às limitações que lhes são impostas por meio de práticas de leitura didatizadas, que têm seu foco apenas na ampliação do vocabulário, reconhecimento de palavras, domínio de algum conteúdo. Compreendemos que a leitura é muito mais que isso, pois ela possibilita a socialização, o senso crítico, a ampliação da visão do mundo que nos cerca, a percepção dos acontecimentos que possibilitam estabelecer relações com o mundo e os outros a partir das nossas vivências.

Neste sentido, este trabalho de conclusão de curso é um relato de experiência de um projeto de leitura desenvolvido com a turma do 5º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAP/UFRR, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – subprojeto Pedagogia.

As atividades do projeto foram desenvolvidas na turma supracitada em 2015, tendo 25 crianças com idades entre 10 e 11 anos, supervisionadas pela professora da disciplina de Língua Portuguesa, à qual cabia a orientação geral dos trabalhos desenvolvidos pelas bolsistas do PIBID junto com os Coordenadores de área do PIBID Pedagogia.

O projeto foi desenvolvido porque, segundo a professora, os alunos liam, mas não faziam escolhas, esperavam as “indicações obrigatórias”. Também se

buscou ampliar o universo de leitura, bem como trabalhar a oralidade e a forma de se expressar.

Diante do exposto, propusemos juntos com a supervisora da turma e os coordenadores de área, um projeto de leitura para a turma de 5º ano. Com a concordância dos alunos em desenvolvê-lo, iniciamos as atividades escolhendo como nome “Meu livro, minha vida”. Essa escolha foi feita pela turma por meio de uma votação. O projeto buscou a formação de leitores críticos, entendendo que em sala de aula, este processo de incentivo à leitura permite desenvolver cognitivamente a capacidade de pensar.

Assim, foram selecionadas obras da literatura infanto-juvenil para o acervo do projeto, como as coleções “Diário de um banana”, “Querido Diário Otário”, “Go-girls”, dentre outras que têm como característica uma linguagem criativa, estimulante e acessível, conectadas à realidade dessas crianças em tempos de tecnologias muito presentes, consumismo exacerbado e novas linguagens midiáticas.

A metodologia utilizada no projeto foi uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, tendo como base a observação participante. Segundo Flick (2004, p.152) “[...] os aspectos principais do método consistem no fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também de influenciar o que é observado graças à sua participação”.

Com o estudo das metodologias, o tipo de abordagem utilizada ocorreu por meio da observação de campo que resultou em um *Registro de Observação*, para construção do projeto de leitura a ser executado. Tendo seu foco nos sujeitos (alunos/professor), nas técnicas utilizadas pela professora e, por fim, os assuntos abordados em sala de aula, objetivando ampliar a leitura e a escrita, proporcionando o contato dos alunos com livros de literatura infanto-juvenil dos mais diferentes formatos.

É importante salientar que para desenvolver um trabalho como esse projeto de leitura, faz-se necessário conhecer o contexto escolar onde será desenvolvido, seus sujeitos participantes e suas particularidades. Por isso, a importância do período de observação, para conhecer e compreender a dinâmica das aulas e o desenvolvimento dos alunos especificamente na leitura e escrita. Assim, no período de duas semanas, realizado por duas pibidianas<sup>1</sup> incluindo essa autora, observamos a dinâmica da sala de aula para obtermos informações relevantes para a efetivação do projeto.

<sup>1</sup> No subprojeto Pedagogia trabalhamos em parceria, cada supervisor de campo recebe dois bolsistas para desenvolver o trabalho.

A observação se deu de forma participativa, haja vista que estávamos inseridas ativamente nas atividades em sala de aula, sendo que nos foi dada a liberdade por parte da professora de língua portuguesa de intervir e contribuir na aprendizagem dos alunos. Essa observação participativa contribuiu para conhecermos o cotidiano escolar dos alunos, o universo cultural e linguístico dos mesmos e suas experiências prévias, relacionando com a leitura de mundo, criando situações, levando a criança para a compreensão e a construção de sentidos.

Este artigo foi organizado da seguinte forma: primeiro abordaremos a questão da leitura e leitura literária na escola, como ela é desenvolvida e que concepções permeiam essa prática. Segundo, trazemos a literatura infanto-juvenil e a importância do trabalho de mediação pautado pelo viés prazeroso. Depois falaremos sobre a teoria de Vygotsky que embasa o desenvolvimento do projeto leitura; em seguida relatamos a mediação de leitura literária vivenciada no projeto “Meu livro, minha vida” na qual tentaremos refletir dialogando com alguns teóricos sobre essas experiências e por fim apresentamos as considerações finais sobre esse relato.

## LEITURA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Nesse item iremos apresentar o que é leitura e leitura literária, traçando um cenário de como elas são trabalhadas na escola. Para tanto, dialogaremos com alguns autores para desenvolver o tema.

Segundo Silva Tietzmann (2009), leitura é decodificar símbolos durante um processo de percepção reconhecido pelo intelecto, compreendido nas diversas fases do desenvolvimento cognitivo e, à medida que cresce o processo de reflexão, ampliam-se a formação de ideias e o poder de formular conceitos.

[...] Que é a leitura? Como deve atuar o indivíduo – seja ele professor ou não – que se propõe formar novos leitores? Com relação à leitura, podemos afirmar que há leituras e leituras, aliás, podemos distinguir pelo menos três formas de leitura, ou três atitudes do leitor durante o ato de ler (SILVA TIETZMANN, 2009, p.23).

De acordo com a autora, a leitura compreende três maneiras em que o leitor pode se posicionar: *leitura mecânica* – que consiste na capacidade do sujeito de decifrar códigos e sinais. A *leitura de mundo* a qual Paulo Freire (1986)

denomina como a habilidade de ler o mundo de forma subjetiva, precedendo a forma mecânica e a *leitura crítica* que é a competência de aliar às duas leituras anteriores de forma a criar suas próprias conclusões.

Ainda conforme autora, a formação do leitor acontece desde a primeira infância, tendo a família e a escola como orientadores nesse processo, de forma que a criança se sinta motivada para se tornar um leitor iniciante. Sendo assim, a escola precisa estar apta para acompanhar a evolução da criança nessa fase para que ela possa tornar-se um leitor fluente e competente.

Desta forma, a leitura como atividade pedagógica na sala de aula é um dos instrumentos necessários para o processo educacional da criança dentro de uma prática realmente efetiva, em que a leitura ofereça momentos não só didáticos, como também de prazer ao aluno. Para Maia (2007, p. 29), “[...] a leitura reveste-se de um poder considerável e assume uma importância premente no processo educativo [...]”.

Sendo a leitura uma atividade que acompanha o indivíduo em todos os níveis educacionais, torna-se imprescindível que essa prática seja trabalhada de maneira sistemática para preencher as lacunas no aprendizado da leitura que vão se formando no decorrer do processo. Dessa forma, Silva (2005, p. 33) ressalta a importância da orientação por meio das informações que, “na ausência de informações que orientam uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos juntos aos seus alunos”. Quando a prática do professor não tem uma orientação, sem um propósito com a atividade e quando ele não sabe utilizar os materiais pedagógicos, as atividades desenvolvidas não têm sentido, sendo feitas por acaso.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997, p, 37-38) abordam a questão do ensino da literatura ou da leitura literária como o:

[...] exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir de ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres dos cidadãos, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

No que se refere à leitura literária, pode-se dizer que é o ato de ler constituído por uma influência de determinada cultura seguindo uma ordem artística. A linguagem desse tipo de leitura não é apenas um mero instrumento de comunicação, mas uma forma de expandir a criatividade por meio do imaginário, proporcionando o prazer habitual de se ler, evoluindo para a formação do leitor.

É necessário que, ainda na primeira infância, o indivíduo entre sempre em contato direto com os textos literários. Desse modo, a família exerce o papel de incentivador, apresentando a literatura como forma de entretenimento. Mais tarde, ao ingressar na escola, a criança aprofundará o seu nível de leitura conforme o desenvolvimento do ensino. Segundo Zilberman (2010, p.18), “[...] a própria ação de ensinar a ler e escrever leva o indivíduo a aceitar o fato de que lhe cabe assimilar os valores da sociedade”.

Dessa forma, quando refletimos sobre a formação do leitor, cabe à escola a responsabilidade de desenvolver ações pedagógicas com seus docentes na valorização da leitura para a formação de indivíduos mais conscientes do seu papel na sociedade. Isto quer dizer que muito se fala em incentivar nossos jovens à leitura, mas percebe-se em algumas escolas, poucas são as ações e projetos criativos para concretizar essa prática de formação de leitores, na qual a leitura seja o personagem principal, oferecendo aos alunos a acessibilidade a bons livros de literatura para que suas opções de leitura sejam diversificadas, apesar do Brasil, ter uma boa produção de literatura infanto-juvenil, ainda não há uma preocupação abrangente sobre o uso dessa leitura em sala de aula.

Produzir e trabalhar com literatura infanto-juvenil também reflete no imaginário, juntamente com a ação, buscando concretizar-se em narrativas, deixando um pouco de lado as gravuras coloridas para fruir para uma obra literária com uma linguagem significativa, evidenciando o lado emocional e a apreciação imaginativa do leitor.

Segundo Cunha (2006, p.101), “[...] o importante mesmo é que crianças ou jovens estejam em contato com todo tipo de obra literária e façam suas opções”, pois, o bom leitor desenvolve o interesse pelo saber, visto que a leitura amplia os horizontes, instiga a curiosidade e aguça o interesse por novas aprendizagens.

Portanto, os projetos que incentivem a leitura por puro deleite ou enriquecimento linguístico para alunos nessa fase de desenvolvimento, precisam ser incorporados à rotina escolar para que a literatura faça parte das

preferências dos jovens. É necessário que exista uma correlação entre os interesses da criança e o desenvolvimento do gosto pela leitura, pois não existirá uma verdadeira afinidade entre o leitor e o livro se não houver um incentivo para tal. É nesse ponto que um projeto de leitura alicerçado na mediação pode contribuir para a constituição do leitor.

Em geral o trabalho de leitura nas escolas se dá de forma fragmentada e descontextualizada, essa prática ocorre de forma aleatória sem que sejam desenvolvidas estratégias para despertar o interesse do aluno em ler. Acredita-se que o simples fato de levar a criança à sala de leitura uma vez na semana e mandá-la escolher um livro para ler em casa, constitui a formação do leitor. Todavia, a prática desvinculada de um contexto pedagógico significativo pode não formar leitores. Segundo Silva (2002, p.12),

[...] vagarosamente, a passo de cágado, vão sendo instaladas as condutas reprodutoras da leitura; a imitação, a contemplação passiva, a cópia, o recolhimento na solidão, o ócio descompromissado, a ficha padronizada, a resposta ao questionário (igual a do livro didático).

Nesse sentido, a leitura ocorre de forma mecânica e sincronizada, feita o ano todo da mesma maneira, tornando-a atividade enfadonha e sem significado. É automático, abrir o livro, ler a lição etc. É necessário ampliarmos nossa visão crítica acerca dos condicionantes que contribuem para o agravamento do panorama desolador que assola o país de norte a sul que é a falta de leitura tanto dos professores quanto dos alunos (SILVA, 2002; SOARES, 2006).

De acordo com Silva (1998, p. 21), “[...] não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas”. Dessa forma, os condicionantes como, professores mal remunerados que se submetem a tripla jornada, que não têm dinheiro para comprar livros e muito menos tempo para fazer suas leituras, acaba afetando extremamente a formação docente que necessita dispor de tempo para investir na sua formação contínua. Silva (1998) acrescenta que

[...] a essência do ser professor ou do que fazer educativo dirige-se exatamente para o crescimento, o aprofundamento e a renovação constantes do saber epistêmico, sem o que corre-se o risco de esclerose didática pelo efeito das ininterruptas conquistas culturais (SILVA, 1998, p. 71).

Muitas escolas trabalham com a literatura no intuito de atender aos seus propósitos didáticos, escolarizando-a, didatizando-a, atribuindo um caráter meramente pedagógico. O texto ao ser retirado do suporte literário para integrar o livro didático acaba perdendo a essência que compõe a obra literária, dificultando ao aluno estabelecer relações entre o texto e o contexto não contribuindo dessa forma para a formação sujeito-leitor-ativo.

Além disso, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) ressaltam no seu texto, que é fundamental o trabalho como o texto literário, preferencialmente no suporte original, aliado às atividades da sala de aula, pois é uma forma específica de conhecimentos e experiências reunidas num único gênero.

É profícuo ressaltar a importância de analisarmos as relações existentes entre a escolarização e a literatura infantil, pois segundo Soares (2006, p 22) a escolarização da leitura literária é inevitável, necessária, todavia,

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Não obstante, a autora defende a escolarização adequada como aquela que “conduzisse às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2006, p. 47).

Para Magnani (1989, p. 92), “[...] pode-se aprender a ler e pode-se formar o gosto. E mais, a passagem da quantidade para a qualidade de leitura (e vice-versa) não se dá num passe de mágica, mas pressupõe um processo de aprendizagem”, que precisa ser mediado.

O indivíduo que faz da leitura uma prática constante e prazerosa terá mais facilidade para compreender, agregar ideias, assimilar o sentido do texto e relacionar o conteúdo a sua realidade. Além das informações contidas nos livros infanto-juvenis escolhidos pelo projeto, as formas de mediação e intervenções estabelecidas nas atividades aliadas ao conhecimento do leitor tornaram o processo interessante, divertido e rico em aprendizagem, conforme afirma Solé (1998, p. 23) “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”.

O importante é reiterar que o gosto pela leitura auxilia no desenvolvimento para a compreensão textual e da escrita, no decorrer do processo e da consolidação da alfabetização e letramento.

Todavia, cabe explicitar que a trajetória na formação de um leitor compreende em primeiro plano, alguns requisitos básicos como: a motivação para a leitura, a disponibilidade de livros que ajudem a despertar essa motivação e mediação por leitor mais experiente, que num primeiro momento funcionará como leitor-modelo. Pois, segundo Silva Tietzmann (2009),

[...] à medida que o leitor avança em sua trajetória, vai aguçando o paladar, tornando-se mais exigente. Nesse estágio, as linhas só não bastam. As entrelinhas, os subentendidos, as alusões, as intertextualizações surgem como desafios, e a leitura converte-se num jogo que requer um jogador atento (SILVA TIETZMANN, 2009, p.28).

Nesse sentido, observa-se que, à medida que o leitor vai aprimorando seu gosto pela leitura, aumenta sua capacidade crítica e a valorização da condição estética da obra literária.

Diante disso, escolhemos para o nosso projeto alguns livros que apresentam vivências simples e outras complexas, temáticas que abordavam conflitos, situações cotidianas da vida escolar e familiar que eram vividos por muitos dos nossos alunos. Nesse sentido, Saraiva (2001, p.24) afirma que “[...] é reconhecida, igualmente, a importância da arte literária por ser capaz de situar o indivíduo diante de si mesmo e de seu contexto, por possibilitar-lhe a percepção de variados pontos de vista e por estimular sua criatividade [...]”.

Segundo Abramovich (1989, p.16), é ouvindo muitas e variadas histórias que a criança aprende a ser leitora, “um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo [...]”. É neste primeiro momento que o educador, ao ler variados gêneros literários aos alunos abre espaço para estes exporem suas ideias e opiniões, proporcionando uma leitura participativa.

Acreditamos que a leitura é essencial para o processo de aprendizagem e os educadores, como os mediadores desta formação, têm o dever de proporcionar o desenvolvimento desta habilidade nos alunos, pois como se sabe a criança precisa ser estimulada para que possa desenvolver o prazer da leitura, Segundo Cramer e Castle (2001, p. 86), “[...] os professores devem criar dentro de cada sala de aula uma atmosfera positiva, uma forma de vida que conduza o aluno ao encontro da leitura através do afeto positivo”. Ou

seja, o interesse do aluno está relacionado com a influência que o professor pode exercer pelo seu gosto literário, apresentando-lhe a literatura como uma atividade prazerosa, e para os bons professores, a forma como orientam seus alunos pelo interesse da leitura, é um dos principais desafios na formação de leitor iniciante, pois a maneira como motivam esse interesse nos anos iniciais vai repercutir pelos anos vindouros.

Sendo assim, a leitura para criança na fase da pré-adolescência<sup>2</sup> será para reforçar a sensibilidade, aumentar a percepção do belo e enriquecer suas experiências, pois segundo Lois (2011),

[...] optar por investir na literatura como texto estético, e de efeito subjetivo, favorece o encontro do texto com o leitor e lhe oferece espaços de identificação e projeção, através de um diálogo com a sua bagagem de vida. É nesse espaço de abstração permitido pela arte, que o leitor se encontra com o prazer e decola com ele para conquistar outras formas de leitura.

Dessa forma, a leitura torna-se um instrumento de participação do indivíduo na formação de uma sociedade culturalmente letrada, a partir de experiências que é o “conhecimento adquirido nas suas relações com o mundo através de suas percepções e vivências específicas” (SILVA, 2005, p.32) e tendo a leitura como experiência cultural na formação do conhecimento, pois, em verdade, o fomento das experiências do indivíduo depende dos diferentes conhecimentos das pessoas que convivem socialmente, o que torna a comunicação entre indivíduos mais autêntica e ativa.

Segundo o autor, leitura, na maneira em que o indivíduo consegue “compreender a mensagem do texto, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem” (SILVA, 2005, p.45), de modo que haja uma tomada de consciência do ato em si, pois a formação de novos conhecimentos só acontece pelo fato de estar consciente dos objetivos da intenção, e projetos literários são ferramentas que contribuem para a formação do gosto literário de crianças e adolescentes. Desse modo,

[...] do ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de

<sup>2</sup> A Organização Mundial de Saúde (OMS) define adolescência como sendo o período da vida que começa aos 10 anos e termina aos 19 anos completos. Para a OMS, a adolescência é dividida em três fases: Pré-adolescência – dos 10 aos 14 anos, Adolescência – dos 15 aos 19 anos completos, Juventude – dos 15 aos 24 anos (<http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/adolescencia>. Acesso 28/12/2017).

significados) e polissemia (produção de novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/ mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto (MAGNANI, 1989, p.34).

Sendo assim, a leitura é vista como uma abertura de possibilidades, dentro de uma vasta significação, pedagógica ou não, que provoque a integração e transformação do indivíduo, e nessa perspectiva, a escola é um dos agentes dessa transformação quando oferece estratégias que propaguem a leitura, conforme diz Magnani (1989, p.29), “falar em formação do gosto é retomar as relações entre leitura, literatura e escola do ponto de vista das possibilidades políticas no sentido de desestabilização da dicotomia entre prazer e saber”. Acreditamos que essas duas coisas podem e devem caminhar juntas, uma vez que defendemos a aprendizagem prazerosa e significativa.

## **O PROJETO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DE VYGOTSKY**

Abordaremos nesse item um pouco sobre a aprendizagem na perspectiva da teoria de Vygotsky como base para o projeto de leitura.

A aprendizagem necessita da linguagem para que se faça a mediação entre sujeito e objeto de estudo. Segundo Vygotsky (1989), o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana e as interações sociais são o meio no qual se constroem sentidos na relação com o outro. Assim, é por meio dessa troca que o indivíduo internaliza a sua ideia de mundo, organizando e percebendo a sua realidade em conformidade com o que vê. Para o autor, a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Dessa forma, a linguagem, para constituir-se como componente essencial da palavra, precisa ter significado, pois “uma palavra sem significado é um som vazio” (VYGOTSKY, 1989, p. 104).

Portanto, a relação que cada indivíduo forma no decorrer do processo de desenvolvimento e compreensão da palavra e seu uso, tem ligação direta com o contexto e as vivências afetivas do indivíduo para atribuir-lhes sentido. Entretanto, cabe ressaltar que, para cada indivíduo o significado e o sentido de uma mesma palavra será diferente tendo em vista a variação de experiências de cada sujeito. Segundo Oliveira, (1993, p. 81)

[...] o sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos.

Cabe explicitar, que para os estudos da teoria histórico-cultural a vivência (*perejivanie*<sup>3</sup>) possibilita formulação de algumas teses que são importantes para entender como isso acontece:

- A vivência somente é possível com ajuda de instrumentos culturais;
- Os instrumentos culturais são órgãos funcionais da vivência;
- Diferentes mundos sociais, culturas, constituem diferentes sistemas de vivências;
- O desenvolvimento da personalidade é o enraizamento (interiorização) dos órgãos de vivência, entendimento e controle de comportamento;
- Órgão funcional = Neoformação da personalidade;
- Novos órgãos abrem um mundo novo e nesse mundo novo o homem conhece a si mesmo na qualidade de um novo EU;
- Diálogo é um espaço interpessoal, o meio para cultivo de órgãos funcionais de vivência;
- O próprio diálogo também é um órgão funcional, órgão funcional do pai, pedagogo, psicólogo. Suas características são: atenção, cuidado, empatia, confiança e crença no homem, no seu potencial de desenvolvimento, predisposição dos seus sujeitos para a explicação, capacidade interpretativa [...] (JEREBSOV, 2014, p.24).

Assim, o papel do educador, se apresenta como mediador do processo de construção de sentido e significado dentro de um contexto histórico-cultural, de ação educativa intencional, com objetivos e escolhas teórico-metodológicas claramente definidas e voltadas à ampla formação da criança, como um ser individual, uma unidade, que constrói sua própria história na interação com outro. De acordo com Jerebtsov (2014, p. 19),

[...] vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela.

Dessa forma, o processo do pensamento e da linguagem estará sempre vinculado a uma atividade social para que o indivíduo se desenvolva. A fala acompanha o desenvolvimento da linguagem conforme as fases da criança,

<sup>3</sup> Vivência em russo.

portanto, qualquer atividade intelectual, adquire uma função de socialização dos sujeitos na ação, influenciando novas atitudes comportamentais em sala de aula.

Assim, trabalhar literatura como um instrumento cultural para a interação entre as crianças ainda na fase de desenvolvimento linguístico, é recriar, segundo Vygotsky (1998), o processo histórico das sociedades humanas para a construção da subjetividade. Na escola, as funções cognitivas podem acompanhar o desenvolvimento biológico da criança, ampliar as potencialidades de construção da sua individualidade, necessitando assim, da mediação do professor e dos companheiros de sala mais experientes que podem ajudar na formação e consolidação da leitura.

## **MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: VIVÊNCIAS DO PROJETO “MEU LIVRO, MINHA VIDA”**

Nesse tópico abordaremos sobre o projeto de leitura literária desenvolvido no Colégio de Aplicação – CAp – da Universidade Federal de Roraima – UFRR – na turma de 5º ano do Ensino Fundamental e o processo de mediação da leitura literária.

A história do CAp/UFRR<sup>4</sup> começa em 1994 com uma creche denominada Espaço da Criança, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. Em 9 de janeiro de 1995, com a Resolução 002/95 do Conselho Universitário (CUNI), foi criada a Escola de Aplicação, que passou a funcionar em um espaço junto à Graduação no Bloco I. Em 1997, foi transferida para o prédio construído pelo Governo do Estado de Roraima, no campus Paricarana e a escola recebeu o nome de Escola Estadual Professor Paulo Freire. Nesta época, a escola passou à responsabilidade do Governo do Estado Roraima, submetendo-se à Secretaria Estadual de Educação e tendo corpo docente misto: parte federal e parte estadual. Somente no ano de 2002, a Escola voltou a ser uma Instituição Federal, servindo de laboratório para as práticas das licenciaturas dos cursos da UFRR e de outras instituições de ensino.

A escola tornou-se parte do Centro de Educação – CEDUC, criado pela Resolução n.º 012/2003 – CUNI, de 17 de julho de 2003, (unidade

<sup>4</sup> Dados sobre o CAp – UFRR no site. Fonte: [www.ufrr.br/cap](http://www.ufrr.br/cap).

administrativa e acadêmica vinculada à UFRR). O nome “Escola de Aplicação” foi alterado para Colégio de Aplicação-CAP, conforme a Resolução n.º 001/2006 – CGEB (17 de novembro de 2006) por ser, na época, a única instituição a ter denominação de “Escola”, no Conselho de Diretores dos Colégios de Aplicação – CONDICAP.

Hoje, o CAP/UFRR oferece ensino fundamental e médio e tem como objetivo ofertar um ensino de qualidade voltado para a formação de cidadãos críticos, participativos e atuantes na sociedade. Por estar inserido no *campus* Paricarana é procurado por todas as licenciaturas para a realização de estágios e também para acompanhamento das atividades do PIBID. A forma de ingresso no Colégio se dá a partir de sorteios realizados com base em editais.

O projeto de leitura aqui relatado foi desenvolvido no Colégio de Aplicação – CAP da Universidade Federal de Roraima, no ano de 2015 com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo parte das atividades desenvolvidas pelo PIBID Pedagogia.

O projeto foi intitulado “Meu livro, minha vida”. Este nome foi escolhido pela própria turma e teve por objetivo buscar a formação de leitores críticos, entendendo que em sala de aula, este processo de incentivo à leitura permite desenvolver cognitivamente a capacidade de pensar. Foi a partir das observações e diálogos com a professora da turma que foram identificadas dificuldades na leitura e escrita de alguns alunos e o desinteresse em pegar livros na sala de leitura para lerem em casa.

Vale ressaltar que o colégio possui sala de leitura e biblioteca com um bom acervo. É parte das atividades pedagógicas, aulas na sala de leitura e empréstimo de livros e revistas aos alunos e servidores.

Sabemos que a construção da formação de leitores se dá gradativamente, segundo suas limitações e especificidades, ou seja, um processo lento e individual. Nesse sentido, foram selecionadas obras da literatura infanto-juvenil para o acervo do projeto, como as coleções “Diário de um Banana”, “Querido Diário Otário”, “Go-girls”, dentre outras que tem como característica uma linguagem criativa, estimulante e acessível, conectadas com a realidade das crianças.

Como bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID), participamos das atividades na turma do quinto ano do Colégio de Aplicação – CAP, cujo contato foi essencial em minha formação, pois me proporcionou uma experiência riquíssima, tendo em vista que fui privilegiada

com essa turma com a qual aprendi muito. Era uma turma composta de 25 alunos, sendo 15 meninas e 10 meninos, o que me chamou atenção foi o forte vínculo afetivo existente entre eles, isso se dá pelo fato de estarem juntos desde o primeiro ano. Por se conhecerem tão bem faz com que eles saibam lidar melhor com os conflitos. Por exemplo, uma questão que chamava bastante atenção era o fato de um dos alunos ser diabético e de como todos os alunos cuidavam dele.

Durante as aulas, em alguns momentos, se ele reclamava que não estava se sentindo muito bem, todos já demonstravam preocupação e sempre havia um que ficava por perto no caso de ter que socorrê-lo. O interessante é que esse aluno era o mais comunicativo e alegre da turma.

A turma não apresentava grandes dificuldades de aprendizagem e, no geral, a convivência fluía muito bem, mas nossa atenção ficou em alguns alunos que apresentavam dificuldade na leitura e na escrita. A professora de Língua Portuguesa, ao perceber a necessidade de ajudar seus alunos a melhorarem seu desempenho no momento de ler e escrever, procurou desenvolver atividades de forma mais prazerosa possível, sempre apresentando textos interessantes e buscando trabalhar de maneira significativa, contextualizando e ampliando as possibilidades dos educandos de inferir, comparar, questionar e de se posicionarem diante do que foi lido. Nesse sentido, o projeto teve uma contribuição positiva na aprendizagem dessas crianças.

O projeto foi desenvolvido no período de março a dezembro do referido ano, com reuniões quinzenais às segundas-feiras entre a professora, os professores orientadores do PIBID e as acadêmicas de Pedagogia. O trabalho com a turma foi cheio de peculiaridades que tornou nossa experiência rica em todos os sentidos. Um dos momentos mais marcantes para a turma foi quando souberam que uma das pibidianas estava grávida.

No segundo bimestre, a turma recebeu mais duas pessoas. Foram duas estagiárias do Curso de Pedagogia da UFRR. Uma delas chamou muito a atenção das crianças por ser estrangeira. Trata-se de uma aluna colombiana que estudava na UFRR por meio do Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia (Bracol). O fato de a aluna de intercâmbio não dominar muito bem o português foi outro motivo de encantamento por parte dos alunos, pela possibilidade de estarem com alguém vindo de outro país. Tudo era motivo de alegria e diversão, a dificuldade do idioma, a cultura diferente, a distância entre os países enfim, bateu até um ciúme nas pibidianas porque a novidade

do momento era a aluna estrangeira, todos queriam sentar perto dela, na hora do recreio queriam que ela os acompanhasse e na sala de leitura eles queriam que ela contasse a história. Mas entendíamos que era por conta da novidade que ela representava. Segundo a professora, este entusiasmo ajudou muito nas aulas de Geografia, visto que estavam estudando a América do Sul.

Uma das estratégias utilizada pela professora foi um caderno denominado “Diário de Leitura”. Cada aluno deveria registrar suas impressões e sempre me encantava o capricho de algumas alunas que mantinham o caderninho bem organizado, onde colocavam seus segredos, pensamentos, sentimentos, falavam dos acontecimentos, dos livros preferidos, das leituras que mais gostaram e de como se sentiam quando estavam lendo, como a leitura lhes ajudava nos momentos de tristezas, dúvidas e inseguranças.

Havia um aluno muito cuidadoso com seu material, seu caderno era super organizado, sua caligrafia parecia desenhada, mas ele não se interessava em emprestar livros na sala de leitura. Começamos a pensar no porquê disso, e a professora com seu jeito mineiro de ser foi se chegando como quem não queria nada e acabou por descobrir que ele gostava de ler revistas em quadrinhos e que por algum motivo acreditava que esse tipo de leitura não seria aceita.

Para apresentarmos o projeto, contamos com a presença da coordenadora do PIBID Pedagogia e da professora de Língua Portuguesa para nos auxiliar. Utilizamos como estratégia a apresentação da “Colcha do Conhecimento” no intuito de proporcionar um ambiente acolhedor e ao mesmo tempo interessante<sup>5</sup>. Esse foi um dos momentos mágicos do projeto porque ao se depararem com aquela colcha enorme e colorida com ilustrações de pedaços das histórias, muitos alunos recordavam de terem visto o livro ou escutado a história nos anos iniciais, proporcionando uma volta ao passado. Assim, deixamos por algum tempo que eles explorassem cada pedacinho, cada um olhava com mais encantamento que o outro, foi algo incrivelmente mágico.

Nesse ambiente descontraído e acolhedor começamos a pensar inúmeras maneiras de despertar o desejo de ler os livros apresentados. Optamos, num primeiro momento, por espalhar os livros na colcha para que cada um pudesse explorar à vontade, trocando ideias e informações com os colegas. Após a

<sup>5</sup> Essa colcha é uma das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos na disciplina de Pedagogia e Literatura Infantil do Curso de Pedagogia, essa atividade consiste em ler os livros infantis e posteriormente escolher a ilustração que mais gostou e reproduzi-la num pedaço de tecido desenhando e pintando para no final de todas as produções juntar os pedacinhos pintados e costurar, formando assim uma linda colcha que representa as leituras literárias daquele semestre

apresentação das obras direcionamos a proposta que seria desenvolvida a partir do Projeto “Meu livro, minha vida”.

Foi preciso estabelecer e criar coletivamente regras estratégicas para efetivação do projeto. Como já havíamos escolhido o nome dele, a segunda ação era conversarmos sobre as regras para empréstimos dos livros. Iniciamos nossa fala abordando a necessidade de um termo de compromisso acordado por todos que apresentasse as informações sobre o projeto, os objetivos e as regras que conduziram nosso trabalho, para que eles e os pais ou responsáveis estivessem cientes do compromisso com esse projeto. É importante salientar que tudo que fazíamos era proposto e decidido coletivamente com os alunos para que eles fossem protagonistas do projeto. Sendo assim, conversamos sobre o cuidado que deveriam ter com os livros para não danificá-los, pois, no ano seguinte outras crianças receberiam aqueles livros. Assim foram criadas as regras para o empréstimo dos livros:

- 1- Ter cuidado com os livros;
- 2- Não perder, rasgar ou deixar jogado em qualquer lugar;
- 3- Empréstimo de um livro de cada vez;
- 4- Duas semanas para leitura e devolução;
- 5- Não deixar o livro perto de alimentos;
- 6- Não emprestar o livro para outros colegas;
- 7- O livro deve ser repostado em caso de extravio e/ou danificação;
- 8- Obedecer ao prazo de devolução;
- 9- Não escrever ou rabiscar o livro;
- 10- Quem não trouxer o termo de responsabilidade assinado, não poderá emprestar o livro.

Depois de criadas as regras, construímos um Termo de Compromisso que foi enviado para os pais com as informações sobre o projeto para que eles estivessem cientes e assumissem juntos com os alunos as responsabilidades sobre a conservação do acervo. Nesse termo apresentamos os autores da literatura infanto-juvenil do acervo do projeto: Jeff Kinney, Tina Wells, Antoine de Saint, Jum Benton, Enid Blyton, Sally Rippin, Rowan Mc Auley entre outros.

Para este projeto, escolhemos uma seleção de livros de literatura infanto-juvenil que tem como característica principal uma linguagem muito próxima à linguagem usada pelos alunos, tendo como pano de fundo, situações casuais da vida escolar e familiar que se assemelham com as vivências que fazem

parte do cotidiano do aluno como os conflitos existenciais, a falta de autoestima, a insegurança, o sentimento de inferioridade, a rejeição, a falta de afeto. A ideia era articular a leitura de diferentes gêneros ampliando o universo literário da criança, pois segundo Cosson (2014, p.34).

[...] as obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo. Em lugar de relações intertextuais e um discurso que se edifica justamente com a premissa de nada prender em seu interior, a literatura na escola precisaria de obras, gêneros e autores diversificados [...]

A importância de oferecer livros que apresentem significado para a criança torna o ato de ler um momento de interação com esse objeto “livro” ao reconhecerem nas histórias personagens que vivem situações parecidas com a vivenciada cotidianamente por eles. Ao se identificarem com esses elementos dos textos, os alunos leitores têm a oportunidade de desenvolver a capacidade de lidar melhor com seus problemas e dificuldades. Assim, o professor, como mediador, desse processo, torna essa prática enriquecedora e significativa tanto para ele como para seu aluno.

Após o recebimento de todos os termos assinados, marcamos a data do primeiro empréstimo para que os alunos pudessem escolher o livro: 22/04/2015 com devolução marcada para o dia: 13/05/2015.

No dia 22 de abril ocorreu nosso primeiro empréstimo dos livros. Antes de iniciarmos, espalhamos os livros sobre a Colcha do Conhecimento, para estabelecer o contato dos alunos com os livros do projeto. Dialogamos com os alunos no intuito de conhecermos um pouco sobre o hábito de leitura de cada um, tanto na escola quanto em casa, qual a frequência das leituras, se liam sozinhos ou acompanhados, se liam para alguém antes de dormir, se os pais leem com frequência. Enfim, essas questões foram relevantes para o desenvolvimento do projeto, pois, com base nas respostas sabemos quais as estratégias que deveríamos usar para envolver todos os alunos. Após esse diálogo e contato com os livros os alunos fizeram o primeiro empréstimo.

Para sabermos sobre as expectativas do livro escolhido, apresentamos aos alunos o *Roteiro do Leitor* com perguntas sobre qual o momento do dia eles faziam a leitura, se a rotina foi alterada, quanto à organização para terminar a leitura e se o término da leitura despertou interesse em ler outro livro. Embora as respostas positivas de alguns alunos tenham nos deixado felizes, percebemos

por parte de outra parcela de alunos certo desinteresse em responder as perguntas propostas. Ficou evidente com quais alunos deveríamos ter uma atenção maior. Após feito isto, prosseguimos com o empréstimo dos livros, disponibilizando um tempo para que cada aluno falasse sobre o livro lido, se era uma leitura interessante, se havia gostado ou não. E a partir das explanações feitas, perguntamos aos alunos quem gostaria de ler aquele livro comentado, caso houvesse mais de um interessado os mesmos deveriam argumentar e os argumentos seriam votados pela turma que escolheria o melhor que levaria o livro emprestado. Era o nosso *Leilão de Livros*, ou melhor dizendo, *Leilão de Argumentos*.

Nas socializações seguintes, trabalhamos reinventando contos e usando fantoches para deixá-los mais a vontade. Algumas crianças se destacaram usando os fantoches para contarem sobre o que leram. No intuito de desconstruir a ideia de que a leitura é algo imutável, propusemos uma atividade que consistia em oralizar um conto qualquer, ao qual, os alunos dariam continuidade à história, reinventando e permitindo que a aventura, ação, romance e comédia estivessem juntos em um desfecho espetacular. A ideia era tornar esse momento de expor suas impressões acerca do que foi lido, uma experiência descontraída desenvolvendo a espontaneidade dos alunos sem o peso do didatismo quase sempre frequente em atividades de leitura.

Sendo assim, proporcionamos uma leitura e uma escrita de maneira divertida e prazerosa, tornando-a desafiadora e significativa para o aluno, possibilitando contribuir para que a aprendizagem ocorresse de forma prazerosa tanto para o aluno quanto para a professora. Barbosa (2011) considera a escrita como uma importante tecnologia da modernidade e a leitura como uma habilidade que permite acompanhar a dinâmica contínua do conhecimento.

No decorrer das socializações, sentimos a necessidade de trabalharmos alguns aspectos das crianças como a falta de autoestima, o respeito às diferenças, o respeito à opinião do colega, etc. Assim, procuramos desenvolver antes das socializações, algumas dinâmicas para melhorar essas questões.

Realizamos a *Dinâmica do Espelho* na qual o aluno tinha que olhar dentro da caixinha sem deixar o companheiro do lado saber o que tinha dentro e descrever o que estava vendo. A finalidade da brincadeira era mostrar ao aluno que temos que olhar para nós mesmos e reconhecer que temos qualidades e defeitos e que isso faz parte do ser humano e que cada um é importante.

Em outra ocasião fizemos a *Dinâmica do Barquinho de Papel*, que consistia em ficarmos em círculo e cada um fazia um barquinho. À medida que circulavam os barquinhos, os alunos escreviam uma característica do colega. Cada aluno ao receber e ler o que haviam escrito no seu respectivo barquinho, muitas vezes sentia-se triste por conta de alguns comentários, exemplo: chato, feio, gordo, palito entre outros. O ponto forte dessa experiência foi quando um dos alunos que havia recebido comentários maldosos em seu barquinho desabafou dizendo que: *não se incomodava com aquelas palavras, pois, o que importava para ele eram os pontos positivos que a maioria tinha demonstrado, e que não jogaria no lixo seu barquinho para não desmerecer a demonstração de carinho e amizade dos colegas.*

A ideia era mostrar aos alunos que, cotidianamente, nos deparamos com pessoas que pensam e veem os outros de maneira diferente e que precisamos saber respeitar. Além disso, temos de saber lidar com as diferentes situações, refletir sobre nossas ações e procurar melhorar sempre que possível. Enfim, cada ação visava trabalhar de forma construtiva a percepção e o respeito pelo outro, por isso foi significativo trazer elementos das dinâmicas para a socialização das leituras no cotidiano do aluno, intercalando de forma objetiva a teoria e prática. Segundo PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 33, vol. 1),

[...] concebe-se a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

No mesmo mês, foi realizada a Dinâmica do “Pense bem” e no encontro da aula seguinte, o empréstimo de mais um livro. Esta dinâmica foi conduzida com os alunos tendo como objetivo a máxima de “não fazer com o outro aquilo que não gostaríamos que fizessem conosco”, mostrando que, às vezes, exigem-se coisas de outras pessoas que nem mesmo nós somos capazes ou gostaríamos de fazer. Como esperado em grupos grandes de crianças, foi possível identificar alguns comportamentos que poderiam ser descritos como falta de companheirismo e respeito pela imagem do colega, o que levou a professora a realizar um trabalho sobre “*bullying*”.

Ao inserir esse espaço de diálogo no cotidiano da classe dando liberdade

de se posicionarem, compartilhando experiências leitoras, confrontando interpretações e estabelecendo relações com outros textos possibilitamos aos alunos ampliar os conhecimentos acerca dos diferentes gêneros, utilizando-os como critérios de seleção dos livros a serem recomendados a futuras leituras. Ampliou-se, assim, o repertório literário, oportunizando à criança uma interação prazerosa com o livro, reconhecendo esse objeto como fonte de múltiplas informações e entretenimento. Pois, de acordo com Kleiman (1993, p. 24),

[...] é durante a interação que o leitor mais experiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão.

Percebemos que a compreensão da leitura é algo que é conquistado paulatinamente e requer uma constância tanto por parte do professor quanto do aluno. Para tanto, é necessário que o professor se coloque frente aos seus alunos como um guia conduzindo-os nesse percurso crescente de competência permitindo ao aluno leitor passar por todas as etapas da leitura até se tornar um leitor crítico capaz de ler com autonomia textos complexos ou não, fazendo alusões e identificando os subentendidos, e relacionar as leituras realizadas com a vivência de cada um.

Além disso, Solé (1998, p.43) diz que “[...] o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar”. Isto é, depende muito de como essa mediação é proposta pelo professor.

O envolvimento do professor e a forma como ele apresenta o livro é crucial nesse processo de formação do aluno leitor. Isso ficou evidente em uma das aulas de Língua Portuguesa em que a professora decidiu trabalhar o livro “O Pequeno Príncipe”<sup>6</sup>, pois, ela havia percebido que em todos os empréstimos ninguém escolhia o livro. Talvez por ter uma capa que não chamava a atenção ou por falta de conhecimento da história. O fato é que a professora, uma apaixonada por essa história em particular decidiu fazer uma atividade que despertasse o interesse dos alunos por esse livro.

<sup>6</sup> SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Trad. Dom Marcos Barbosa. 49 eds. Rio de Janeiro: Agir, 2015. O livro não chamou atenção porque apresenta uma encadernação diferente dos demais. Era uma capa dura sem ilustração nem título.

Desta forma, ela fez a propaganda do livro e esperou que algum aluno fizesse a leitura, e posteriormente, trouxe o filme “O Pequeno Príncipe” para a turma assistir. Foi encantador, muitas perguntas e opiniões começaram a surgir e a turma toda demonstrou interesse pela história. Na aula seguinte, a professora elaborou atividades referentes ao texto instigando os alunos a viajar no mundo imaginário do Pequeno Príncipe e trazendo para o seu cotidiano questões importantes como a amizade, o companheirismo, a lealdade e principalmente, fazê-los perceber que a imaginação, a fantasia não são exclusividade das crianças e que podemos, em qualquer fase de nossa vida, ser felizes no mundo da imaginação, da fantasia e que essa viagem é extremamente importante para sabermos lidar com os acontecimentos do dia a dia.

A professora de Língua Portuguesa teve um papel preponderante no que se refere a ser um modelo de comportamento leitor e atitude, colocando-se junto aos alunos como uma leitora ativa e ávida por novas aventuras. Em todos os nossos encontros para o empréstimo dos livros ela sempre procurou participar ativamente lendo, comentando e argumentando para escolher o livro que gostaria de ler. Esse envolvimento da professora com a leitura despertava nos alunos o interesse em ler os livros por ela comentados e indicados.

Corroborando isso, Lerner (2002, p.73) nos diz que,

[...] assim, com suas ações no momento em que lê um texto em voz alta na roda, a forma como conduz a conversa sobre o texto, até mesmo a maneira como apresenta para a sala a proposta de leitura de um livro, o professor funciona como um modelo de comportamentos, atitudes e expressões de um leitor que dirige e regula seu próprio processo de leitura, ensinando, portanto, “como se faz para ler”.

É profícuo que o professor entenda o poder que tem na formação dos alunos influenciando no gosto, na forma, no jeito de ler. Não obstante, para despertar o interesse dos alunos pela leitura, é essencial que o professor seja um leitor e pratique a leitura tanto dentro quanto fora da escola. Sabemos que há vários fatores que influenciam o gosto ou não pela leitura, entretanto, é inegável que a criança ao ver e sentir a paixão do professor pela leitura terá um incentivo maior para ler também.

No início do último mês de trabalho realizado, foi feita a costumeira socialização e empréstimo dos livros, sendo que, nesse período, verificou-se que alguns alunos ainda não perceberam a importância de zelar pelos livros,

mesmo com os acompanhamentos constantes das educadoras envolvidas. Também, ficou explícito que parte dos alunos se identificaram tanto com os textos lidos, que surpreenderam ao fazer uma “ponte” com os valores essenciais na convivência com o próximo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, após dois anos, olho com orgulho os alunos dessa turma, pois, sei que o nosso trabalho como o Projeto “Meu livro, minha vida” deu frutos. Grande parte dos alunos tornaram-se desenvoltos, comunicativos, porém alguns continuam tímidos, mas acredito que é de sua natureza. O importante é que continuam bem nas aulas, na relação uns com os outros. Podemos constatar isso quando vemos uma aluna que não aceitava seu cabelo afro, vivia escondendo-o em toucas e outros artifícios. E hoje, eu a observo, altíssima, de cabeça erguida, com seus cabelos ao vento para que todos o vejam. Sempre que olho para ela lembro-me do dia em que a professora levou o livro “O Cabelo de Lelé”<sup>7</sup> para trabalhar em sala, naquele momento pensei, será que essa leitura causará algum efeito na forma como ela se vê no espelho? Talvez não tenha sido o livro que a fez ser hoje essa linda menina com seus cabelos cheios de cachos, mas com certeza contribuiu para que algo dentro dela despertasse para o fato de que ela é maravilhosa e não precisa se esconder e sim assumir-se como ela é.

Cada um com suas diferenças, fraquezas e dificuldades vão desenvolvendo estratégias, encontrando novos pares e se constituindo como pessoas que pensam, que tem alegrias e tristezas e que querem conquistar algo, querem crescer, vencer e principalmente escolhendo como modelo de pessoa e de profissionais professores, como a de Língua Portuguesa, que sempre tem uma palavra de carinho e que compra briga para defender seus alunos dos corriqueiros entraves que o sistema insiste em colocar no caminho dificultando essa caminhada em busca do conhecimento.

O indivíduo que faz da leitura uma prática constante e prazerosa terá mais facilidade para compreender, agregar ideias, assimilar o sentido do texto e relacionar o conteúdo a sua realidade. Além das informações contidas nos livros infanto-juvenis escolhidos pelo projeto, as dicas que o texto oferece são

<sup>7</sup> BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. São Paulo. Companhia Editora Nacional.

valiosas quando reunidas ao conhecimento do leitor, tornando o processo interessante e divertido.

O importante é reiterar que o gosto pela leitura auxilia no desenvolvimento para a compreensão textual e da escrita, no decorrer do processo de alfabetização e letramento.

É reconhecida, igualmente, a importância da arte literária por ser capaz de situar o indivíduo diante de si mesmo e de seu contexto, por possibilitar-lhe a percepção de variados pontos de vista e por estimular sua criatividade. Entretanto, as rupturas entre essas manifestações consensuais e a prática dos agentes que respondem, juntamente com a escola, pela valorização da literatura permitem identificar fatores alheios à práxis pedagógica, que, todavia, interferem de modo negativo na formação do leitor.

Os resultados demonstram que o envolvimento, desenvolvimento e o nível de leitura dos alunos melhoraram. O número de livros escolhidos por empréstimos na sala de leitura também. No entanto, eles não possuem mais a rotina de ir, com o professor, uma vez por semana na sala de leitura para práticas de mediação de leitura literária, pois alguns professores ainda trazem o ranço da didatização da literatura que vai de encontro com as vivências do projeto.

Cabe ressaltar, que temos observado que essa prática de mediação de leitura literária tem sido uma constante apenas no Ensino Fundamental do 1º ao 6º ano. Acreditamos que isso se dá pela concepção equivocada sobre a leitura que certos professores carregam desde a sua formação, na qual a leitura é vista apenas como o domínio da decodificação dos signos.

Percebemos que à medida que a criança leitora adquire autonomia, naturalmente sente a necessidade de expandir seu universo literário buscando uma variedade de textos a partir de seus interesses. Essa variedade permite que o leitor amplie seus conhecimentos possibilitando seu acesso a novas experiências, expandindo seu domínio linguístico e ampliando as possibilidades existenciais, sociais e educacionais. Sendo assim, é necessário que o professor elabore estratégias que possibilite ao aluno leitor construir uma relação afetiva e significativa com a leitura oferecendo diferentes gêneros.

Além disso, a produção escrita teve um salto qualitativo significativo nos alunos que apresentavam dificuldades, desenvolveram a autonomia com o uso de argumentos mais coerentes e coesos, com maior criticidade. Um exemplo disso, é que ainda continuam recomendando livros e filmes uns aos outros e aos professores, todavia, com mais propriedade.

Um dado relevante durante o desenvolvimento do projeto foi o relato feito por alguns alunos a respeito de uma maior aproximação familiar e afetiva, entre pais e filhos, no momento da leitura compartilhada, proporcionando momentos de mediação, construção e reconstrução de sentidos e significados.

Acreditamos que o desenvolvimento de um projeto de mediação de leitura literária, com objetivos para além da simples decodificação de signos, é uma ação *sine qua non*, contribuindo para o desenvolvimento e consolidação do processo de ensino-aprendizagem, bem como, o fortalecimento das relações familiares e a formação de um sujeito leitor autônomo e crítico.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. In. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 145-167. Marc/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

COSSON, Rildo. **Letramento literária**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes Cunha. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2006. Série Educação.

CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. (Org.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLICK, Uwe. **Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1986.

JEREBTISOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski Pesquisas

científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. In. **VERESK** – Cadernos Acadêmicos Internacionais Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014. p. 07-27.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes. 1993.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002.

MAGNANI, Rosário Maria do. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 1.ed.- São Paulo: Martins Fontes.1989.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulina, 2007. (Coleção Literatura e Ensino).

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**. São Paulo Scipione, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas, São Paulo: Mercado das letras. Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

\_\_\_\_\_. **A produção da leitura na escola**: pesquisa X proposta; São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Elementos de Pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA TIETZMANN, Vera Maria. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: editora, RHJ. (Ministério da Educação/ FNDE/ PNBE- do professor). 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: **EVANGELISTA**, Aracy

Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). **A escolarização a leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARIA APARECIDA BORGES  
LEUDA EVANGELISTA DE OLIVEIRA

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da leitura**. Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Literatura em Foco).

## LITERATURA NEGRA COMO PRÁTICA DE ENSINO: COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL

*Lyjane Queiroz Lucena Chaves  
George Brendom Pereira dos Santos*

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa estabelecer uma discussão sobre as práticas de ensino de História, provenientes da literatura negra, no combate à discriminação racial e a valorização da cultura africana e dos afrodescendentes. Dessa maneira, buscamos apresentar algumas características que fazem parte da cultura brasileira, e que possibilitam a formação de um ensino que não insere o ensino afro-brasileiro em seu currículo, sendo posteriormente obrigatório através da Lei n. 10.639/003.

### CULTURA E SEU CONCEITO

Cultura é um termo bastante complexo, que tem uma diversidade de conceitos, dessa forma, seu sentido é bastante amplo. Teóricos como Eagleton Terry (2000) e Clifford Geertz (1989), apontam que não é possível conceituar cultura com uma definição pronta e delimitada, pelo fato dela ser um conceito em constante construção e, paralelamente a com à sociedade ela é dinâmica, relativa e não estática. De forma mais sintética, a cultura possui um sentido bastante amplo, e seu termo é carregado de máximo valor, abrangendo desde o modo de vida de determinado grupo até combates político.

Quando delimitamos o conceito de cultura para o Brasil, Bosi (2008) define que ela é resultado de um processo histórico que compreende múltiplas dimensões, dessa maneira, ela não é única. Isso nos esclarece que todas as culturas estão envolvidas umas com as outras, e que nenhuma é isolada. No processo de colonização, povos indígenas e negros eram considerados sem cultura, e essa ideia é equivocada, porque esses povos produziram saberes, ciências, artes, músicas, religião e outras heranças que até hoje pode ser

sentida. Seus legados culturais são diversificados e são partes integrantes de nossas identidades e cultura.

A visão moderna que nossa sociedade tem sobre cultura, é resultado do processo de colonização, onde predominava a visão eurocêntrica, e continua deixando marcas profundas até os dias atuais, onde a minoria é excluída e menosprezada no sistema político, social, econômico e cultura, abrindo espaço para o preconceito e a discriminação racial. Salientando exemplos em dados concretos, o site Carta Capital (2017), afirmou que os brasileiros brancos ganhavam o dobro que os negros em 2015. Baseada nas contas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), 67% dos negros no Brasil recebem até 1,5 salário mínimo. Outro exemplo é de acordo com os dados do Mapa da Violência, entre 2003 e 2013, o feminicídio de mulheres negras crescer 54%, enquanto das brancas caiu para 10%.

Toda essa situação de preconceito, violência e exclusão prenderam minha atenção para a elaboração desse projeto. Como professora de História do ensino básico de educação, a minha preocupação foi voltada para a comunidade escolar. Pois, a instituição escolar é marcada por essa diversidade social e cultural, e por isso reflete as mais variadas relações sociais. Segundo Candau (2003), a discriminação social existe dentro da escola, sobretudo nas relações professores – alunos e alunos – alunos. Isso pode ser explicado entre outros fatores, pelas instituições educacionais não entenderem que sem docência não há discência e vice-versa. Um ensino mais democrático é aquele em que o professor e aluno se colocam como sujeitos no processo de aprendizagem, pois, quem ensina, aprende e quem aprende, ensina.

## **CULTURA BRASILEIRA E ALGUNS APONTAMENTOS**

A cultura brasileira é resultado de um processo histórico marcado pela miscigenação de três principais etnias: dos indígenas, africanos e europeus. A visão que ainda predomina é a do Ocidente que legitima a nossa sociedade como elitista e excludente, menosprezando a história dos africanos e afro - descendentes e indígenas:

A contribuição cultural do negro foi pouco relevante na formação daquela protocélula original da cultura brasileira. Aliciado para incrementar a produção

açucareira, comporia o contingente fundamental da mão-de-obra. Apesar do seu papel como agente cultural ter sido mais passivo que ativo, o negro teve uma importância crucial, tanto por sua presença como a massa trabalhadora que produziu quase tudo que aqui se fez, como por sua introdução sorrateira mas tenaz e continuada, que remarcou o amálgama racial e cultural brasileiro com suas cores mais fortes (RIBEIRO, 1995, p. 114).

Se delimitando na cultura africana e afro-brasileira, o negro africano contribuiu de uma maneira bem mais significativa em variadas dimensões, um discurso de Ribeiro (1995) comprova que eles foram os maiores criadores dessa brasilidade. O Brasil foi o último país a acabar com a escravidão. A abolição da escravidão em 1888, deixou uma lacuna na vida dos ex-escravos. A Lei Áurea foi assinada, mas isso não garantiu direitos para os negros que continuaram excluídos:

No entanto, pouca legislação social foi introduzida para assegurar que os ex – escravos fossem integrados à corrente majoritária da sociedade, e o desejo dos brasileiros de evitar a discussão sobre os escravos foi demonstrado pelo decreto de Rui Barbosa ordenando a destruição de todos os registros da escravidão, para evitar qualquer estigma remanescentes (DAVIS, 1964, p. 34).

Essa situação histórica deixou marcas tão profundas que até hoje são sentidas, como podemos citar a crise e onda de desemprego que atinge mais a população negra que já totalizam 63% dos desocupados, segundo os dados da Pnad e do IBGE, a superlotação das prisões que, partindo do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), mais de 61,6% dos presos são negros ou pardos. Em 2015, negros ou pardos estavam com 75% mais expostos a viver em precariedade do que os brancos. Se faz necessário compreender o negro sobre os mais variados aspectos e não só como na condição de escravo. A escravidão não deve ser o único fator para luta e resistência contra a discriminação social, ou seja, não devemos prender ou associar o negro somente ao seu passado. Preconceito e discriminação racial são termos diferentes mas que estão lado a lado.

O preconceito é um conceito pré-estabelecido que gera comportamentos discriminatórios (CANDAU, 2003). Para a professora e pedagoga Vera Maria Candau (2003) todo ser humano possui atitudes introjetadas de preconceito. Já a discriminação é a ação, refere-se ao comportamento negativo a um determinado grupo social. Na obra, “Os afro-brasileiros hoje”, Darien (1964) debateu algumas questões que buscam explicar a exclusão dos negros:

Vários fatores, inclusive a ignorância dos direitos civis, a falta de educação, a desinformação sobre os direitos e a falta de direitos em geral, herdados da tradicional sociedade patriarcal e colonial, tornava a política e as atividades no domínio público fora do alcance da maioria dos brasileiros e, muito particularmente, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas. Isso justamente com as precárias condições econômicas que negaram e continuam a negar a mais de três quartos da população acesso a oportunidades econômicas e culturais e, em consequência, ao sistema legal, historicamente dificultou a expressão dos afro – brasileiros sobre direitos civis (DAVIS, 1964, p. 30–31).

Essa situação de exclusão, preconceito, discriminação e exploração (foram 350 anos de escravidão) nos obriga a discutir sobre o mito da democracia racial, construído por Gilberto Freyre. Consoante a visão de Freyre, a miscigenação presente na cultura brasileira é vista como positiva, afirmando que existe igualdade entre os variados grupos sociais, além de permitir a ascensão dos mesmos. A democracia racial é apenas uma ideia criada no imaginário da população, “nesse conceito denominado democracia racial, expressão já existente e da qual Freyre se apropriou, a constituição do povo brasileiro se estabeleceu de forma harmônica entre as culturas europeia, indígena e africana” (MARÇAL, 2015, p. 63). Pois, para alguns autores, a população nacional não se reconhece como racista, e que ainda predomina ações discriminatórios numa sociedade hierarquizada:

Elimina-se, assim, o conflito, continuando-se a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguirmos a lógica de que as diferentes raças, desde o início do processo colonizador, foram se integrando cordialmente, poderemos pensar que as diferentes posições hierárquicas entre elas devem – se à capacidade e ao empenho dos indivíduos. Essa ideia disseminou-se no imaginário social, contribuindo para que o corpo social não se reconhecesse como uma sociedade hierarquizada e discriminatória (CANDAUI, 2003, p. 20).

Para outros autores, como é o caso do professor e antropólogo Kabengele Munanga (2008), o mito da democracia racial já se desconstruiu, pois, segundo ele, a sociedade atual se reconhece como racista, contudo, ainda predomina uma falsa ideia de igualdade e equidade com relação à população negra. Visando desconstruir o mito da democracia racial e buscando elevar a cultura negra, é que se aprovou a Lei n. 10. 639/003, que modificou a LDB. A promulgação da Lei n. 10.639/003, foi resultado de um processo e contexto gradual marcado pelas mudanças na historiografia brasileira, consolidação do

processo democrático nos anos 1990, mas principalmente os movimentos sociais dos negros em meados da década de 70, sobretudo na década de 80, conhecida como a década de luta.

## UM DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E O ESTEREÓTIPO DADO AO NEGRO

Muitas obras literárias buscam estereotipar o negro com conceitos pejorativos, como é o caso da obra *O demônio familiar*, de José de Alencar, que traz o negro demonizado, ou então, *A carne*, de Júlio Ribeiro, que traz o negro como objeto sexual, apenas para citar alguns que, se não bem analisados acabam contribuindo para o aumento da discriminação ao invés de erradicar o problema. Além disso, o que é tratado nas aulas de História são conteúdos tecnicistas, “prontos e acabados”, que trazem a cultura afro-brasileira como “escravidão negra ou africana” (MARTINS, 2019, p.2).

A BNCC se apoia na Lei n. 10.639/003, e a ação dela de discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social no Brasil e valorizá-la é fundamental, mas não encerra a questão do racismo na educação, mas já firma a inserção do negro na formação histórica e cultural do Brasil. Analisando Darcy Ribeiro (1995), a importância dos povos negros – e também indígenas – é indiscutível, justamente por eles serem o alicerce dessa cultura colorida e heterogênea que o autor chama de brasilidade.

Esse trabalho pode ter relevância para a formação docente profissional, pois, mostra uma preocupação em discutir estratégias de ensino que permitem deixar as aulas mais dinâmicas e ricas, garantir uma ressignificação cultural às matrizes africanas, além de oferecer ao professor, comunidade escolar e acadêmica e sociedade em geral, a oportunidade de serem agentes no processo de luta contra a discriminação racial.

### LEI N. 10.639/2003

Dentro de uma análise embrionária nas aulas de História a respeito da cultura afro-brasileira, fica nítida a falta de preparo e incentivo quanto ao

ensino da literatura negra nas escolas. A Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas de ensino fundamental e médio, é o incremento que possibilita o desenvolvimento de tal ensino. Essa lei foi criada num contexto de movimentos negros, mudanças na historiografia brasileira e na consolidação do processo democrático dos anos 1990.

A indagação que se desenvolve no presente trabalho se concite circula em torno de qual ou quais metodologias são aplicadas com os alunos em sala de aula, quais os conceitos trabalhados, se há uma preocupação da comunidade escolar em ensinar para as crianças a cultura africana como parte essencial da nossa história brasileira, ou seja, o que lhes é ensinado para além dos livros didáticos.

É importante refletir sobre as práticas pedagógicas em sala de aula até mesmo para criar mecanismos para combater o preconceito e valorizar as diferenças raciais, sociais, pedagógicas. Muitos estudos têm buscado desenvolver essas práticas, como é o caso do ensino de História, sobretudo promulgada pela Lei n. 10.639/003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros nas escolas de educação básica do país.

A referida lei veio após uma luta de movimentos sociais que cobravam os direitos aos negros. Na segunda metade do século XX, teve início a uma preocupação no âmbito acadêmico sobre estudos africanos. Já no âmbito social, destacamos os meados dos anos 70, marcado por movimentos sociais dos negros, além da década de 80, conhecida como a década de luta. Partindo da análise da lei citada, professores e equipes pedagógicas são obrigados a repensar suas estratégias de ensino voltados principalmente para derrubar o estereótipo do escravo africano, que possui significado preconceituoso por considerar o escravo como uma condição que é própria do ser africano. Diante desse propósito, esse estudo visa pesquisar práticas de ensino em História, provenientes da literatura negra, no combate à discriminação racial e a valorização da cultura africana e dos afrodescendentes.

Na teoria já existe essa preocupação em valorizar a cultura negra no processo educacional, que é o caso da Lei n. 10.639/2003, mas na prática parece ainda está travado a uma série de desafios, como por exemplo, dificuldades de implantação, choque de ideias de distintos grupos ou até mesmo o não envolvimento da comunidade em geral dentro do campo

educacional. Esse trabalho pode ter relevância para a formação docente, pois, mostra uma preocupação em criar estratégias de ensino que permitem deixar as aulas mais dinâmicas e ricas, garantir uma ressignificação cultural às matrizes africanas, além de oferecer ao professor, comunidade escolar e acadêmica e sociedade em geral, a oportunidade de serem agentes no processo de luta contra a discriminação racial.

## **LEI N. 10.639/003 E DESAFIO**

Segundo a Lei n. 10.639/003, a intenção é de ressaltar a cultura afro-brasileira em sala de aula e enxergar o povo negro como sujeitos históricos e formadores da nossa sociedade. A lei é reflexo de uma demanda anterior de luta e resistência e, por isso foi incluído no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e de História. Isso nos leva à curiosidade de pesquisar como é trabalhado a cultura africana e afro-brasileira no ensino de História e de Literatura, buscando criar uma interação e diálogo entre os dois componentes curriculares.

Os intermediários educativos possuem a função de construir conceitos e valores sobre a pluralidade cultural brasileira. O desafio é construir uma educação que supere esses obstáculos preconceituosos. Pensando nisso, nos questionamos como a literatura negra pode ajudar na prática de ensino de História, valorizando as diferenças e elevando as minorias no contexto da educação básica no estado de Roraima.

## **ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRODESCENDENTES**

A partir dessa discussão, abre janelas que possibilitem repensar a história da África e dos afrodescendentes que anseiam por novos significados na História do Brasil e, na história do negro. O processo educativo precisa deixar claro a pluralidade cultural que existe no Brasil, é necessário educar para superar e a literatura negra é aquela que busca dar voz ao negro, é considerada como a literatura menor, por ser excluída e não valorizada como ocorre com

a identidade branca, por exemplo (BERND, 1988). O objetivo desse tipo de literatura, tem como objetivo resgatar a memória negra, por isso, essa pesquisa se pensou em trabalhar com a literatura negra como prática pedagógica. Pois, o que se nota na literatura cânone brasileira é uma supervalorização do branco em detrimento do negro. É muito comum vermos o negro sendo abordado como sujo, demoníaco, apenas como objeto, entre outros:

Verifica-se o negro demonizado como em *O demônio familiar*, de José de Alencar, além do negro como mau agouro aparece em *Inocência de Visconde de Taunay*, o negro miúdo, fofoqueiro e empregado de Pereira. O negro pervertido e sensual aparecerá em obras como *A carne*, de Júlio Ribeiro representado pela figura de Lenita, personagem branca e nobre que sai à madrugada para os prazeres sexuais com os escravos (CAVALHEIRO; ALBUQUERQUE, 2019, p. 240).

Para Cuti (2010), o termo correto é literatura negro-brasileira, pois, os negros se assumem como negros. Para Bernd (2010), a cor da pele não define se a literatura é negra ou não. Para ela a criação literária vai além de fatores geográficos, pois, a característica maior da literatura negra consiste na (re) nomeação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que, a Lei n. 10.639/003 é um mecanismo que possibilita a inclusão na disciplina de história o ensino afro-brasileiro, dando dessa forma, um caráter mais democrático ao ensino, com a inclusão de um conhecimento que faz parte da cultura brasileira.

## REFERÊNCIAS

BERND, Zilá. **O literário e o identitário na literatura afro – brasileira.** Revista Língua e Literatura, UFRGS, V.12, n.18, p. 33-44, ago.2010.

\_\_\_\_\_. **Introdução à literatura negra.** São Paulo: editora brasiliense, 1988.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira: temas e situações.** 4. ed. São Paulo: Editora Ática.

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).** Senado Federal. Brasília: Secad, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

DAVIS, Darien J. **Afro-brasileiros hoje.** São Paulo: Summus, 2000.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** São Paulo: UNESP, 2005.

FERNANDES, Ricardo Luis da Silva. Educar para a diversidade étnico e cultural – investigação e ação. **Revista África e africanidades**, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

MARÇAL, José Antônio. **Educação escolar das relações étnico – raciais: história e cultura afro – brasileira e indígena no Brasil.** Curitiba: InterSaberes, 2015.

MARTIN, Luiz Ernane. O mito da democracia racial e a necessidade de uma educação dialógica para a construção de sentido acerca dos saberes afro – brasileiros e afrodescendentes no século XXI. **Revista África e Africanidades**, 2019.

MARTINS, Miguel; MARTINS, Rodrigo. **Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil>. Acesso em: 08 agosto 2019.

MATOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura afro – brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre a África no Brasil e a lei 10. 639. **Revista África e africanidades**, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOARES, Sergei. **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa Qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Curitiba: Educar em Revista, 2017.

## O ATENDIMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

*Joelma da Silva  
Maria Edith Romano Siems*

### INTRODUÇÃO

A educação de estudantes classificados como público-alvo da educação especial, a partir da Constituição Federal brasileira de 1988, deve dar-se preferencialmente em classes comuns da rede regular de ensino. Este processo de estruturação da educação especial em perspectiva inclusiva vem, desde meados dos anos 2000, assumindo como alternativa prioritária, a oferta de apoio aos estudantes em Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas de educação básica.

As salas de Recursos Multifuncionais foram, em sua origem, propostas pelo Ministério da Educação que estruturou um programa que contou com a distribuição de materiais e equipamentos básicos, bem como com a oferta de formação especializada em formato de Educação à Distância para docentes das escolas das redes municipais e estaduais de ensino. Embora orientações de que estes recursos e serviços devam existir em todas as escolas onde estejam matriculados estudantes que o demandem, escolas federais e privadas não foram diretamente contempladas pelo programa federal.

Este estudo consistiu em analisar como se dá o atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima no município de Boa Vista-RR, para conhecer sua organização e que medida eles se aproximam dos dispositivos legais sobre a implementação do atendimento educacional especializado.

Trata-se de pesquisa qualitativa, desenvolvida como estudo exploratório em perspectiva histórico-cultural. O processo de pesquisa partiu da investigação acerca de seu processo de constituição histórica e do aprofundamento de saberes acerca das suas condições objetivas de funcionamento em especial nos seguintes aspectos: processo histórico de implantação, perfil do profissional que realiza os atendimentos e suas

estratégias de atuação; materiais e equipamentos disponíveis e sua utilização, bem como se a Sala de Recursos Multifuncionais se insere no cotidiano da escola, verificando de que forma ocorre a interlocução entre o profissional da Sala de Recursos Multifuncionais, os professores do ensino regular e as famílias do público atendido pela Sala de Recursos Multifuncionais.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: iniciamos com a justificativa, apresentando o porquê do interesse pela temática, e o que direciona a realização desta pesquisa. Após, apresentaremos uma breve reflexão sobre os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização deste estudo e quais os caminhos percorridos para sua conclusão. No próximo tópico contextualizaremos o tema em suas determinações legais e normativas para finalmente apresentar como se constitui nosso campo empírico, nos aspectos históricos e estruturais que contribuam para nossa compreensão do atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Nas considerações finais destacamos aspectos que consideramos extremamente positivos em relação ao trabalho realizado e ações que consideramos, a partir de estudos bibliográficos realizados, inovadores.

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia e o interesse pela temática do atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, surgiu através de dois contextos vivenciados no decorrer do percurso formativo. O primeiro contexto foi a oportunidade de atuação como bolsista da Universidade Federal de Roraima-UFRR no Colégio de Aplicação-CAP no ano de 2017, e o outro deu-se no contato com a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, já na porção final do curso, que despertou para a necessidade de observação do campo de atendimento à pessoa com deficiência na instituição educacional.

O estágio dentro do programa de apoio à permanência dos estudantes da UFRR foi realizado na Coordenação Pedagógica do Colégio de Aplicação da mesma instituição, oportunizando o conhecimento da existência da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, ambiente do qual, até então, não havia o entendimento sobre seu funcionamento, quem era o público-alvo, como eram atendidos, entre tantas outras incógnitas que existiam.

Em face dessas questões, consideramos relevante realizar esta pesquisa com o intuito de conhecer o atendimento realizado pela Sala de Recursos Multifuncionais do CAP, em aspectos como: seu histórico, sua implantação, o perfil do profissional que faz o atendimento e como é organizado o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial.

A metodologia utilizada para esta pesquisa foi de natureza qualitativa. Para Minayo (2001), 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.

Segundo Creswell (2007, p.184 e 188), os procedimentos qualitativos “se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação”.

A pesquisa qualitativa se caracteriza com a ida do pesquisador ao lugar onde o entrevistado está, para que se possa dar desenvolvimento à pesquisa. Esta pesquisa é interpretativa e acontece um certo envolvimento entre o pesquisador e o entrevistado.

A Pesquisa qualitativa acontece em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para construir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pesquisa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes. (ROSSMAN & RALLIS, 1998 apud CRESWELL, 2007, p. 186)

Para Vilela (2003), a pesquisa qualitativa deve estar imersa em um ambiente natural e esclarece que o pesquisador neste processo é “elemento mais importante da coleta” (VILELA, 2003. p. 459). No nosso caso desenvolvemos um estudo exploratório que tomando os fundamentos de base histórico-cultural, nos trouxe como demanda, para compreensão das condições atuais de trabalho da SRM do Cap, conhecer seus aspectos históricos; suas condições estruturais de funcionamento e o contexto social e cultural em que este serviço se insere.

Inicialmente realizou-se um levantamento bibliográfico para construção de dados e informações relativas aos documentos legais e documentos normativos. No mesmo percurso, investigamos estudos anteriores sobre Salas de Recursos Multifuncionais, obtidos em periódicos disponibilizados em plataformas como o Scielo que destaca a produção em revistas especializadas como a Revista Brasileira de Educação Especial, além de outros periódicos que publicam artigos da área da educação.

De posse desse aprofundamento sobre o tema, partimos para a busca de conhecimentos do campo empírico realizando um percurso que entremeou processos de observação das atividades desenvolvidas na SRM do CAP e no

Colégio como um todo, apoiado em diário de campo e entrevistas a saber: uma entrevista com a profissional responsável pela SRM associada a observações da sua prática profissional e uma entrevista gravada em áudio com o Gestor do CAp para coleta de informações referentes ao histórico da implantação da SRM no Colégio e demais observações que fossem relevantes aos objetivos de nosso estudo.

Para início do processo de levantamento de dados foi necessário solicitar autorização para realização da pesquisa através da Carta de Anuência que elaboramos a ser aceita pelo gestor da instituição. Após a autorização foi fundamental conhecer o campo de pesquisa e a observação das práticas da profissional responsável pela SRM. O principal método utilizado para alcance dos objetivos foi uma entrevista semiestruturada, realizada com a profissional da SRM.

Optamos pela realização de uma entrevista semiestruturada com a profissional atuante na SRM, utilizando um questionário com 10 perguntas, na intenção de se obter dados qualitativos mais ricos a respeito dos procedimentos realizados no atendimento aos alunos. Realizamos também uma entrevista gravada em áudio com o gestor do CAp para coleta de informações referentes ao histórico da implantação da SRM no Colégio.

Para Manzini (1990/1991), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 1990/1991, p. 154)

Outra ferramenta de contribuição para o desenrolar da pesquisa refere-se ao diário de campo que guarda registros e reflexões relacionados ao âmbito de pesquisa. Durante a pesquisa, eram feitas anotações no diário de campo referentes às observações sobre a rotina do ambiente da pesquisa, para que posteriormente pudéssemos retomar os registros e de maneira reflexiva, reconstituir as informações contidas no diário para o desenvolvimento do trabalho. Para Zabalza (2004) os diários de campo são um recurso dialético de reflexão pessoal e desenvolvimento profissional.

Os instrumentos utilizados foram essenciais para a construção deste trabalho avistando elucidar as incógnitas que nos inquietavam.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### EDUCAÇÃO ESPECIAL SEGUNDO A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Ao se falar de Educação Inclusiva é importante entender alguns de seus fundamentos e as bases legais em que se apoia, para que se possa analisar e refletir sobre essas questões que estão sempre em debate quando o assunto é inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, até recentemente classificados como pessoas com necessidades especiais e que são descritos na legislação como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste sentido, apresentamos a seguir os principais instrumentos legais que orientam os serviços em educação especial e aspectos normativos de Atendimento Educacional Especializado.

Na Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, é garantido o direito à igualdade a todos os estudantes, como está estabelecido no seu artigo 5º. A Constituição Federal assegura o direito de educação dos estudantes com deficiência nas redes de ensino, para que, deste modo, seja eliminada a discriminação e a exclusão dos alunos com alguma deficiência ou transtorno de desenvolvimento. Também no artigo 205 trata do direito de todos à educação e ao acesso à escola e no artigo 206, em seu inciso I, está previsto que um dos princípios para o ensino é a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

No artigo 208 da Constituição, inciso III, está estabelecido que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 43). Desta forma através da Constituição Federal é assegurado o atendimento educacional especializado (AEE) aos que precisem.

Tratando-se de documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, destaca-se a Declaração de Salamanca de 1994 que proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais,

lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p. 330). Esta Declaração destaca o conceito de necessidades educacionais especiais, como também a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social.

A educação, como fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nessa legislação temos como prioridade que a educação deva ser direito de todos, englobando pessoas com deficiências de ordem sensorial, física e intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2001, foi publicada uma Resolução do Conselho Nacional de Educação através de sua Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 02/01, que trata do atendimento voltado aos alunos com necessidades educacionais especiais, em seu art. 1º parágrafo único, determinando que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001, p. 1).

No parágrafo 3º da referida Resolução está definido o que é Educação Especial:

Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 01).

Ainda na referida resolução, que em seu artigo 18 trata da competência exigida aos profissionais da Educação Especial, define-se que:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias

de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

l- formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

ll- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Sendo assim, as instituições educacionais, levando em consideração a Resolução supracitada deverão receber professores que tenham conhecimentos prévios sobre o atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para que possam atuar nas SRMs.

A Política Nacional de Educação Especial (2008), prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado e destaca que este deva ser realizado em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM. Nesta política também está previsto que, “do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008, p.10).

A educação especial a ser oferecida com o apoio de serviços de atendimento educacional especializado, deve integrar a proposta pedagógica da escola regular, oferecendo atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A educação especial deve, ainda, ser articulada com o ensino comum dos estudantes, e atuar nas especificidades desses estudantes no processo educacional. Na normatização mais recente, é previsto que esse atendimento deve dar-se na SEM, tema que a seguir aprofundaremos.

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O Atendimento Educacional Especializado - AEE leva em consideração a legislação que define que seja garantida a permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, fomentando adaptações quando necessárias, além de todas as outras adequações que sejam pertinentes: acessibilidade, adequação de mobiliário e equipamentos, acesso ao sistema de comunicação, dentre outros.

Nas políticas públicas educacionais há a previsão de que o AEE será realizado nas SRM, pois esta sala é o ambiente onde serão atendidos os alunos com necessidades especiais. Desse modo o profissional responsável deverá organizar cronogramas e horário para o atendimento dos alunos, como também os materiais e equipamentos para que flua melhor todo este processo.

Em 2009, foi publicada a Resolução n. 04, que institui as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, e o seu Art. 4º considera o público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, a comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo a infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.01).

Em 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611, que atualiza o Decreto n. 6.571 de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No artigo 5º do Decreto 7.611, está especificado que a União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do AEE, entre outras que atendam aos objetivos previstos no parágrafo 2º do mesmo:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

No mesmo Decreto está definido que o atendimento educacional especializado deve obedecer a proposta pedagógica da instituição educacional, como também favorecer a participação familiar e atender as necessidades do público alvo. Este atendimento tem como objetivo descrito no seu artigo 3º:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Como podemos observar o Decreto mencionado trata sobre a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, como espaço onde deve acontecer o Atendimento Educacional Especializado.

O programa federal que fomentou a implantação das SRM é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação e foi criado na intenção de promover ensino com qualidade para os estudantes público-alvo da educação especial. Esse serviço deverá ser desenvolvido de forma complementar e suplementar a escolarização, sendo oferecido no turno contrário àquele em que a criança ou adolescente frequenta a escola comum em que está matriculada. O intuito é assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2007).

Para que aconteça esse suporte, a sala deve estar equipada de alguns instrumentos imprescindíveis para a realização dos atendimentos como descrito no parágrafo 3º do artigo 5º: “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Para nortear e auxiliar as instituições educacionais em relação a equipamentos que deverão fazer parte da Sala de Recursos Multifuncionais o Ministério da Educação-MEC, disponibilizou o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais que visa apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com necessidades especiais.

Este documento é um amplo campo de informações relevantes sobre assuntos que envolvem a SRM, mas o que queremos destacar é a composição destas salas mediante este documento, que devem ser compostas de:

**Equipamentos:** 2 Computadores; 2 Estabilizadores; 1 Impressora multifuncional; 1 Roteador Wireless; 1 Mouse com entrada para acionador; 1 Acionador de pressão; 1 Teclado com colmeia; 1 Lupa eletrônica; 1 Notebook.

**Mobiliários:** 1 Mesa redonda; 4 cadeiras para mesa redonda; 2 Mesas para computador; 2 Cadeiras giratórias; 1 Mesa para impressora; 1 Armário; 1 Quadro branco.

**Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos:** 2 Notebooks; 1 Impressora multifuncional; 1 Material dourado; 1 Alfabeto móvel e sílabas; 1 Caixa tátil; 1 Dominó tátil; 1 Memória Tátil; 1 Alfabeto Braille; 1 Caixinha de números; 2 Bolas com guizo; 1 Bola de futebol com guizo; 1 Lupa eletrônica; 1 Scanner com voz; 1 Máquina de escrever em Braille; 1 Mouse estático de esfera; 1 Teclado expandido com colmeia. (BRASIL, 2012).

Então notamos que, para organizar uma Sala de Recursos Multifuncionais, se faz necessário a aquisição de vários recursos para oferecer o AEE aos alunos com necessidades especiais. Os itens citados são da atualização dos anos de 2012/2013 e eles devem ser entregues nas instituições educacionais através do MEC. Além disso, é indispensável um profissional especializado para realizar o atendimento da demanda.

Baptista (2011) frisa sobre a acepção do termo multifuncional, referente a SRM, por conta dos variados recursos didáticos, pedagógicos e equipamentos que são propiciados para os atendimentos:

Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação

em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado (BAPTISTA, 2011, p. 71).

É importante que venhamos conhecer essa perspectiva de compreensão do sentido de multifuncional para entender acerca da prática pedagógica que se realiza neste contexto. São diversas questões que surgem, relevantes para uma análise melhor desta conjuntura.

Em concordância com o artigo 12 da Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009, do MEC, diz que, para atuação no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial. O professor de AEE será o responsável em realizar o atendimento ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais-NEE que, dependendo do caso, tem função complementar ou suplementar, considerando sempre as necessidades específicas desses alunos. Para melhor compreensão dessa conjuntura, se faz relevante ter conhecimento das atribuições estabelecidas para o profissional que atua como professor de AEE, descritas no artigo 13 da Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009:

- I– identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II– elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III– organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV– acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V– estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI– orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII– ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII– estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3)

O artigo 9º-A do Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, estipula que a matrícula seja contabilizada duas vezes, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e que os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público tenham matrícula concomitante no AEE. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

Ao analisarmos os estudos que investigam as SRM no âmbito brasileiro, encontramos algumas publicações de pesquisas que focam principalmente nas redes municipais de diferentes cidades. Destacamos a pesquisa realizada, em um município do Estado de São Paulo, por Milanesi (2007) que pretende, através de revisões de trabalhos publicados relacionados à SRM, entender como o trabalho nas SRM é tratado, verificar o que se sabia até a época da pesquisa, e mostrar perspectivas dos últimos estudos.

Em outro momento Milanesi (2012) descreve o seu entendimento sobre a educação inclusiva:

Nessa perspectiva entende-se a educação inclusiva como um processo que inclui todas as pessoas, independentemente, de suas diferenças, na rede regular de ensino, em todos os níveis e modalidades. Para tanto, requer mudanças na estrutura do ensino, tornando a escola um espaço democrático de modo a garantir, a todos os alunos, sua permanência e apropriação do conhecimento”. (MILANESI, 2012, p.21)

Considerando esses princípios básicos e as experiências descritas nos estudos aos quais tivemos acesso, partiremos então para o processo de análise e compreensão do nosso campo de pesquisa.

## O CENÁRIO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A instituição onde decorreu este estudo foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAp/ UFRR. O Colégio está localizado na avenida Capitão Ene Garcez, n. 246, bairro Aeroporto em Boa Vista, RR. Foi criado em 1995 pela Resolução n. 002/95 do Conselho Universitário - CUNI e foi denominado Escola de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, e em 2006 o nome de “Escola de Aplicação” foi alterado para Colégio de Aplicação-CAp, conforme a Resolução n. 001/2006 –CGEB (Manual do Colégio de Aplicação – CAp/ 2018).

O Colégio oferta os níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em outubro de 2018 estavam matriculados 497 alunos que ingressaram através de sorteio que acontece por meio de edital sempre que surgem vagas. Considerando-se o caráter aleatório da seleção temos um grupo de alunos com perfil social e econômico diversificado. Alguns dados são fundamentais à compreensão do contexto sociocultural em que o Colégio se insere e serão destacados a seguir.

### DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O foco desta pesquisa foi a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM do CAp. Ela foi implantada no Colégio no ano de 2015, e é onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

De acordo com o Manual do Colégio de Aplicação – CAp/ 2018, este atendimento vem:

Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes além de garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. Desenvolver recursos didáticos e pedagógicos que minimizem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. (Manual do Colégio de Aplicação – CAp/ 2018).

Segundo o Gestor do Colégio de Aplicação, através da entrevista que realizamos com o mesmo, relatou que:

Em 2015 ao assumir a gestão do Colégio se deparou com uma denúncia ao Ministério público feita pela mãe de uma aluna com deficiência, solicitando a

implantação de uma Sala de Recursos Multifuncionais no Colégio para auxiliar os estudantes que necessitavam de apoio complementar ou suplementar (GESTOR).

Sendo assim, o gestor em parceria com alguns professores providenciou uma sala, a ser instalada em espaço que anteriormente funcionava como sala de aula, e aos poucos, conseguiram o mobiliário e com recursos próprios do CAP foram adquirindo equipamentos pedagógicos necessários para a realização dos atendimentos.

O Colégio não tinha no seu quadro de funcionários um especialista na área de Educação Especial, e deslocou uma professora graduada em Letras para a realização dos primeiros atendimentos aos alunos com necessidades especiais. Após isso, a UFRR lançou concurso público para preenchimento de vaga para o cargo de profissional em Educação Especial, para realizar o AEE na SRM do CAP.

A atual profissional responsável pelo AEE na SRM no CAP iniciou seu trabalho na instituição no ano de 2017, ingressando no Colégio por meio de concurso público. Ela cursou Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduação em Educação Especial, Mestrado em Ensino de Ciências, e possui diversos cursos de capacitação na área de Educação Especial.

Atualmente, a SRM do CAP é adequada com todos os materiais pertinentes para o suporte dos alunos que são atendidos, e com eles é possível atender a demanda de estudantes. A SRM dispõe de mobiliários, equipamentos e materiais didáticos como:

- **Mobiliários:** 01 mesa redonda, 04 cadeiras para mesa redonda; 2 mesas para computador; 01 mesa para atendimento, 1 cadeira giratória; 1 mesa para impressora; 3 armários; 1 quadro branco, 01 sofá e emborrachados distribuídos pelo chão.

- **Equipamentos:** 2 computadores, 1 impressora multifuncional, 1 roteador, 1 lupa eletrônica.

- **Materiais Didáticos Pedagógicos:** material dourado, alfabeto móvel e sílabas, caixa tátil, dominó tátil, quebra cabeça, peça de montar, materiais em libras entre outros.

A profissional destacou que o CAP utiliza o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC, como auxiliar para implementar a SRM com mobiliários, equipamentos e materiais didático-pedagógicos.

Com a observação dos mobiliários e equipamentos da SRM do CAP percebemos que eles têm proximidade dos materiais indicados pelo

## Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

<b>Figura 1: Sala de Recursos Multifuncionais</b>	<b>Figura 2: Sala de Recursos Multifuncionais</b>
 A photograph of a multifunctional resource room. The room has blue walls and a tiled floor. There is a small round table with chairs, a desk with a computer, and a large blue mat on the floor. A green armchair is visible on the left.	 A photograph of a multifunctional resource room showing a blue mat on the floor, a desk with a computer, and a large blue cabinet. There are also some boxes and materials on shelves in the background.
<b>Fonte:</b> Arquivos da autora	<b>Fonte:</b> Arquivos da autora
<b>Figura 3: Lupa eletrônica</b>	<b>Figura 4: Teclados para computador</b>
 A photograph of an electronic magnifying glass (lupa eletrônica) on a desk. It consists of a large monitor and a smaller screen below it, both on a wooden desk.	 A photograph of a computer keyboard with a white top half and a yellow bottom half. Above the keyboard is a small electronic device with several green buttons and a red button.
<b>Fonte:</b> Arquivos da autora	<b>Fonte:</b> Arquivos da autora
<b>Figura 5: Materiais didáticos pedagógicos</b>	<b>Figura 6: Materiais didáticos pedagógico</b>
 A photograph of various educational materials on a blue surface. There is a box labeled 'DOMINO 28 BRAILLE', a box labeled 'Alfabeto Braille', and several small cards and blocks with numbers and letters.	 A photograph of colorful educational blocks and a small red bag on a blue surface. The blocks are yellow, red, and purple, and some have numbers and letters on them.
<b>Fonte:</b> Arquivos da autora	<b>Fonte:</b> Arquivos da autora

As imagens da SRM evidenciam que a sala possui diversos aparatos para o atendimento do seu público alvo, e que dispõem de espaço amplo para a realização dos projetos que ali são desenvolvidos.

O Colégio de Aplicação, mesmo pertencendo à rede pública de ensino, não recebeu o conjunto de equipamentos de SRM fornecido pelo do Ministério de Educação-MEC, pelo fato de ser da União a responsabilidade de ajustar e adequar a unidade, sendo que a UFRR recebe recursos em seu orçamento destinados para o CAp.

No eixo sobre materiais disponibilizados pelo MEC, encontramos diferenciações nesta aquisição. Segundo Milanesi (2012), algumas escolas recebem o conjunto oferecido para a SRM pelo MEC e outras fazem as compras de materiais com recursos disponibilizados pelo MEC e ainda algumas assim como no caso do CAp não receberam recursos e nem o conjunto, tendo que adquirir esses instrumentos com recursos próprios da escola.

Com isso percebemos que a falta de suporte que representa o não envio do material do MEC acarreta em algumas dificuldades, tanto para a escola que faz o atendimento do público alvo na SRM como principalmente para esse público que necessita destes materiais de apoio.

## A SISTEMATIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Para entender melhor o processo como se desenvolve o atendimento educacional especializado, é importante saber que os estudantes ingressam no Colégio de Aplicação por sorteio. Este sorteio ocorre através de edital público para preenchimento de vagas disponíveis. Então o aluno com necessidades especiais pode ingressar no CAp através de cotas para pessoa com deficiência ou pela ampla concorrência.

Quando o estudante ingressa pelas vagas de cotas para pessoa com deficiência, isso indica que ele possui um laudo, então esse laudo é apresentado para a profissional da SRM para realização dos procedimentos que deverão ser realizados para efetivação da matrícula na SRM.

Nos casos que os alunos com deficiência ingressam através das vagas de ampla concorrência pode ser pelo desconhecimento da família em relação à

necessidade especial que o aluno possa ter, e, no decorrer do ano letivo o professor da sala regular suspeita e solicita que o aluno seja avaliado por um profissional. Em alguns casos evidencia-se que o aluno necessita de apoio especializado e, sendo assim, ele é encaminhado para a SRM.

Os alunos atendidos pela SRM possuem duas matrículas no Censo Escolar, sendo, uma no Colégio de Aplicação e outra na Sala de Recursos Multifuncionais. Após a matrícula na SRM é marcada uma reunião com pais ou responsáveis do aluno para a realização de entrevista sobre questões relacionadas a vida deste. As informações coletadas sobre o discente, oferecem uma base de direcionamento para a profissional do AEE, sendo indispensáveis para conhecimento das necessidades de cada aluno.

Após a entrevista com os pais ou responsáveis, é construído pela profissional da SRM o Plano Educacional Individual – PEI, para cada discente atendido. O PEI descreve as intervenções pedagógicas especializadas que serão utilizadas no atendimento. Este Plano Educacional Individual se distingue de aluno para aluno, pois sabemos que os indivíduos têm particularidades distintas e necessidades diferentes a serem desenvolvidas. Semestralmente é elaborado um relatório de acompanhamento do estudante como forma de avaliar o processo que foi percorrido por intermédio do PEI e reorientá-lo.

Caso seja necessário, os pais ou responsáveis são orientados pela profissional do CAP a procurarem atendimento da equipe multiprofissional que pode incluir assistência social, fonoaudiologia, fisioterapia, pedagogia, psicologia ou terapia ocupacional para acompanhamento do aluno.

Reportando-se à interação entre a profissional especializada e os pais ou responsáveis dos estudantes atendidos na SRM, acontece a interação sempre que necessário, com a intenção de melhor atender os alunos.

Os atendimentos na SRM acontecem no horário oposto de aula da sala de ensino regular, sendo uma vez por semana para cada aluno, com tempo determinado de 01 hora. Desta forma, os alunos do ensino fundamental frequentam a SRM no turno vespertino e os estudantes do ensino médio são atendidos no turno matutino. Todos os discentes têm horário e dia da semana fixado pela profissional para o atendimento. Foi destacado pela profissional que por lei é fixado atendimento de 02 horas semanais por estudante nas SRM, mas não é seguido por conta de a demanda de alunos ser maior para o seu atendimento.

Referindo-se ao formato de atendimento, cumpre destacar que não localizamos uma determinação legal mencionada em entrevista pela profissional que segundo ela, definiria o tempo a ser dedicado para o Atendimento Educacional Especializado. Nos trabalhos revisados como fonte de aquisição de informações, concluímos que o formato de atendimento fica a critério da instituição e pode variar de acordo com o número de alunos que são atendidos pela SRM, e que quanto maior a demanda menos tempo pode ser disponibilizado para cada aluno. Então o tempo de atendimento varia entre 2 horas a 30 minutos no mínimo segundo relatos de professores do AEE dos trabalhos revisados.

As atividades desenvolvidas na sala de recursos, segundo relato da professora responsável pelo atendimento, visam principalmente desenvolver a autonomia de cada indivíduo.

Atualmente estão matriculados na SRM do Cap, 19 estudantes, que são 17 com deficiências variadas, entre elas deficiência intelectual, física, auditiva, baixa visão e dois com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Em outubro de 2018 inexistia aluno com cegueira matriculado no Colégio.

Em relação a faixa etária e série dos matriculados na SRM, estas são diversificadas havendo estudantes desde as séries iniciais do ensino fundamental ao ensino médio.

Segundo a profissional, no Colégio há relatos da existência de dez estudantes com dificuldade de aprendizagem. Ela destacou que não executa atendimento de estudantes com dificuldade de aprendizagem pelo fato de não dispor de tempo, visto que a demanda que é atendida (e que concentra casos com maior gravidade) abarca toda a sua carga horária de trabalho. Para que pudesse acontecer o atendimento a um grupo mais amplo de estudantes, seria necessário pelo menos, mais um profissional para atender na SRM do CAP.

A interação entre o profissional com os demais funcionários da escola e com a comunidade escolar é um aspecto indispensável, diante disto, discutiremos sobre este assunto a seguir.

## A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA INTERAÇÃO COM OS DEMAIS ATORES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Como foi destacado anteriormente da importância da interação do profissional da SRM com os demais funcionários e a comunidade escolar, buscamos entender como acontece este processo no Colégio de Aplicação e quais são os resultados desta dinâmica.

Para tal, ressaltamos a importância desta articulação entre o profissional do Atendimento Educacional Especializado e os professores de sala de ensino regular que, inclusive, está disposto em lei. Na Resolução n. 4, em seu artigo 13, destaca que a realização de um trabalho em colaboração entre professores do ensino regular e do AEE, contribui para o desenvolvimento do aluno, sendo necessário:

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, Art.13).

Desta maneira, é indispensável que as estratégias estejam articuladas em um diálogo entre o currículo e as práticas pedagógicas que serão oferecidas aos alunos com necessidades especiais.

A profissional que atua na SRM do CAP é capacitada para realizar formação continuada com os professores. Entre suas atividades, realiza reunião individualizada com os docentes e auxilia os professores na adaptação de atividades curriculares dos alunos com necessidades especiais. A partir dessas informações percebemos que existe uma relação de interação entre os profissionais.

A formação continuada com os docentes ocorre através de um Projeto durante todo o ano letivo, com programações pré-definidas no calendário escolar do Colégio.

O projeto é organizado pela profissional da Sala de Recursos Multifuncionais em parceria com Coordenação Pedagógica e a Psicologia do Colégio, com o objetivo de oferecer ao professorado e aos demais funcionários conhecimentos sobre as necessidades específicas dos estudantes e eventuais adequações que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Além disso, o projeto amplia o espaço de discussão para melhorar o relacionamento interpessoal e a qualidade de vida dos docentes.

Tal projeto é realizado através de módulos temáticos sistematizados, que contam com a participação de profissionais internos e externos capacitados na área para ministrarem as palestras. Foram selecionadas 10 temáticas para serem trabalhadas no ano de 2018 sendo: “Entendendo o mundo autista e o contexto da sala de aula”; “Promoção de saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto da escola”; “Multiculturalismo e diversidade: Inclusão e integração na escola”; “Relacionamento interpessoal e saúde mental do professor”; “O transtorno de conduta na infância e adolescência e a escola”; “Discalculia, disgrafia e dislexia e o TDAH em sala de aula: E agora?”; “Neuroaprendizagem e as dificuldades de aprender: O funcionamento cerebral”; “Educação e afetividade”; “A fronteira da educação entre a família e a escola”; “O professor e o Bullying: Questões legais, Eca e a Escola”.

Os coordenadores deste projeto têm a intenção de colaborar com a formação dos docentes, para que esses venham a adquirir mais conhecimentos sobre como proceder para que aconteça a inclusão de todos nos contextos diversos do Colégio. Garcia (1999) afirma que a formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam [...].

A formação continuada realizada no Colégio ocorre com data, horário e temáticas previstas anteriormente, acontecendo sempre dentro do horário de trabalho.

Com esta prática realizada entre os atores do CAP, vimos o engajamento destes em uma perspectiva que é a inclusão de todos, e para que isso aconteça é vital essa articulação entre a profissional da SRM, docentes, funcionários e alunos, além da realização de outros projetos que trataremos posteriormente.

## PROJETOS REALIZADOS PELA SRM DO CAP PROPÕEM A INCLUSÃO

Além do projeto de formação continuada a SRM do CAP desenvolve outros projetos voltados para a interação entre os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação e os demais estudantes. Esses projetos são realizados com o objetivo de fomentar o convívio entre os discentes e com isso trabalhar a inclusão dos alunos atendidos pela SRM.

Entre os projetos realizados selecionamos alguns para que sejam evidenciados, entre eles estão: Recreio inclusivo, Calendário inclusivo, minha história e de formação de professores que foi descrito no tópico anterior.

- **Recreio Inclusivo:** Com o objetivo de fazer com que os estudantes do colégio interajam uns com os outros, na hora do recreio a profissional da SRM realiza atividades lúdicas para os estudantes em geral, sendo assim, tanto os alunos com necessidades especiais como os demais estudantes podem participar das atividades, desta forma é instigada a interação entre os estudantes.

- **Projeto Calendário Inclusivo:** Visa oportunizar debates de temáticas sobre deficiência. Visto que no calendário nacional e mundial são considerados alguns dias alusivos de tipos de deficiência, como por exemplo, dia 21 de março é o dia internacional da Síndrome de Down, então no decorrer do mês de março são tratados pontos relacionados a síndrome de Down voltados para alunos e profissionais em geral do CAP.

- **Projeto Minha História:** Tem o intuito de fazer com que estudantes com necessidades especiais desenvolvam um material que evidencie a sua história de vida, podendo conter fotos ou objetos de sua trajetória de vida para compartilhar com os colegas.

Todos os projetos que são desenvolvidos pela Sala de Recursos Multifuncionais, buscam a inclusão dos discentes atendidos, pois sabe-se que essa interação com os demais colegas auxilia no desenvolvimento cognitivo e social destes. Segundo Vigotski (1998) no começo da vida de um indivíduo, os fatores biológicos superam os sociais, após, aos poucos, a integração social será o fator essencial para o desenvolvimento do seu pensamento. Desta maneira,, considerando os princípios desse autor, em sua perspectiva de construção social dos sujeitos, o indivíduo tem o seu desenvolvimento através dos aspectos biológicos e das relações sociais, necessitando que sejam realizadas ações que auxiliem o seu avanço.

Retomando o trabalho de Milanesi (2012) que analisou estudos e pesquisas sobre Salas de Recursos Multifuncionais publicados entre os anos de 2006 a 2012 com o intuito de averiguar como esse assunto está sendo tratado, analisar o que já é conhecido, mostrar perspectivas dos últimos estudos e, ainda, identificar tendências de pesquisas verificamos não haver qualquer citação da existência de projetos semelhantes aos que são atualmente realizados no Cap.

Ao revisar diversos outros trabalhos publicados em nível nacional como os de Milanesi e Cia (2017), Ferreira (2016), Jesus e Aguiar (2012), também não nos foi possível encontrar relatos de projetos que tenham aproximação

com os desenvolvidos pelo Cap, nas SRM das instituições educacionais pesquisadas. Desta forma, nos é possível supor que provavelmente o desenvolvimento de projetos, como os que são realizados pela SRM do CAP, constitui-se em ação pioneira do Colégio, agregando um valor especial a nossa pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desse trabalho foi possível verificar a importância das atividades desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais. No que diz respeito a implantação da SRM vimos que para acontecer o Atendimento Educacional Especializado a SRM foi implantada no Colégio de Aplicação por meio de medida externa desencadeada pelo Ministério Público, mas assumida como importante espaço educativo por todos os atores da comunidade escolar.

Desde então os profissionais do CAP, sempre que possível, buscam seguir os dispositivos da legislação, pois vimos que alguns fatores no momento ainda não foram possíveis serem seguidos por questões superiores ao seu alcance como, por exemplo, a dificuldade de ampliação das equipes de trabalho.

Os materiais disponíveis nas SRM, percebemos que não foram disponibilizados pelo MEC como estabelecido pelas normas, o que podemos caracterizar como uma dificuldade encontrada, pois é de suma importância essa distribuição pelo fato de que, quando ocorre, os instrumentos entregues para as escolas são atualizados e alguns substituídos.

Acerca da organização do atendimento na SRM a profissional especializada, faz o acompanhamento dos alunos com diferentes condições funcionais, níveis e séries buscando sempre apoiar os estudantes. Ela acredita em outras formas de atendimento como as dos profissionais especializados que são: fisioterapeuta, pedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo e terapeuta ocupacional, para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes.

Referente a interação entre a profissional da SRM, e os demais funcionários e docentes, foi ressaltado que o atendimento educacional especializado desempenha um trabalho importante no colégio, buscando ampliar o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, através de projeto que capacita os docentes e demais profissionais para que aconteça a inclusão.

Os projetos especiais desenvolvidos pela SRM do CAp se destacam, por sua finalidade de instigar a interação entre seus alunos e os demais estudantes. Além disso, eles oportunizam o incentivo e o fomento ao convívio entre os discentes e com isso trabalhar a inclusão dos alunos atendidos pela SRM.

Com este estudo esperamos trazer contribuições no campo para reflexão dos assuntos tratados, e instigação para realização de novas pesquisas, pois essas questões estão conectadas à nossa atuação profissional e também como sociedade.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a Sala de Recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, maio-ago. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed.atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

\_\_\_\_\_. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP,2001.

\_\_\_\_\_. MEC. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**.Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm#art9a](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm#art9a).

\_\_\_\_\_. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2008**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

\_\_\_\_\_. MEC. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).

\_\_\_\_\_. MEC. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)

\_\_\_\_\_. MEC. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais.** Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/docman/junho-2012.../11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf>>

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativo e misto. Tradução Lucina de Oliveira da Rocha – 2ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, D. C. K. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo, **Revista Educação Especial**, Santa Maria , v. 29, n.55, 2016

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

JESUS, D.M.; AGUIAR, A. M. B. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, 2012.

MILANESI, J.B.; CIA, F. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 3, n. 57, 2017.

MILANESI, J.B.; CIA, F. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

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

UFRR. CAp. - **Manual do Colégio de Aplicação-CAp**. Boa Vista/RR 2018.

UFRR. CAp. - **Projeto de Extensão-Formação Continuada de Professores**: Integralizando saúde mental e educação no Cap. Boa Vista/RR 2018. (mimeo).

VILELA, E, M.; M., I.J.M. Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico. **Revista Latino-americana Enfermagem**, [S.I], v.11, n.4, p.525-31, jul./ago. 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## UMA EXPERIÊNCIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COM FOCO NA DIVERSIDADE

*Edileia de Sousa Silva  
Edlauva Oliveira dos Santos*

### INTRODUÇÃO

Este relato de experiência foi produzido a partir da minha vivência no Estágio III do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR), voltado às práticas pedagógicas no espaço escolar ou não escolar com foco na diversidade, o qual tem carga horária total de 100 horas, subdivididas em: observação com carga horária de 40h; 20h para elaboração da proposta de intervenção; 20h para regência em sala de aula; e 20h para elaboração do relatório de estágio.

Durante o período de observação busquei a aproximação com a realidade do campo de estágio e a coleta de dados para o planejamento e desenvolvimento de um projeto de intervenção. Em razão disso coletei informações a respeito da estrutura física, do objetivo e funcionamento da sala em que realizei as atividades (sala de leitura “História que Conto”) e sobre as funções dos profissionais que trabalhavam na sala de leitura do Centro de Educação Especial.

Na elaboração do projeto foquei numa proposta que destacasse a problemática identificada, que foi a necessidade e a possibilidade de ampliar o interesse dos usuários pelos livros literários. Em virtude disso, desde que iniciei o estágio procurei refletir sobre o referido problema com o propósito de construir uma proposta que pudesse mudar ou minimizar a situação observada, na qual os usuários chegavam à sala de contação de histórias, mas pareciam não se interessar pelos livros.

O projeto de intervenção foi intitulado “Contação de histórias para pessoas com deficiência” e estava voltado para a escolha de acervo literário; confecção de materiais para auxiliar na contação de história, tais como, máscaras, perucas, “dedoches”, fantoches, pinturas, desenhos, caixas de papelão e outros recursos que puderam incrementar a participação e envolvimento dos usuários nas atividades com a literatura.

O projeto de intervenção no Estágio III teve como objetivo geral contribuir com o atendimento de pessoas com deficiência no Centro por meio da socialização de narrativas infantis. Com esse propósito, o projeto de contação de história também visou ser uma ferramenta que pudesse estimular o desenvolvimento da oralidade dos usuários que frequentam a sala de leitura, na medida em que poderia ampliar seu vocabulário e possibilitar o reconto das histórias.

Com relação ao período de intervenção, as atividades foram direcionadas para o desenvolvimento da oralidade e da confecção de fanzines, por meio dos quais eu e os alunos pudemos dar vida aos personagens literários e com as narrativas fizemos interações, em seguida os discentes também fizeram desenhos retratando a história.

A ideia da execução deste projeto teve relação com a disciplina “Pedagogia e Literatura Infantil” que foi ministrada no 5º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, que proporcionou a aprendizagem de vários enredos literários que podem incentivar os alunos a gostar e apreciar obras literárias. Por esse motivo, valorizei muito esse gênero textual, e entendo que ele pode e deve ser utilizado não somente como recurso para ensinar conteúdos que estão sendo ministrados ou até mesmo para resolver problemas específicos de comportamento pessoal e social, mas também como recurso para ampliar o imaginário dos usuários, desenvolver o gosto pela leitura e ainda contribuir para a inserção social das pessoas com deficiência.

Parti do pressuposto que a literatura infantil pode estimular o gosto pela leitura nos alunos desde os anos iniciais da escolarização. Tendo em vista este estímulo, o projeto foi pensado de modo a associar contação de histórias com o atendimento de alunos com deficiência no Centro de Integração para Pessoas com Deficiência, que tem como propósito complementar e suplementar a escolarização da sala de aula regular.

Assim, entendo que a contação de histórias é um dos recursos que os docentes podem utilizar para aproximar crianças, jovens e adultos do mundo da leitura, pois contar histórias para esses diferentes públicos não diverge e a particularidade é a questão da temática.

O referencial teórico sobre o trabalho com a literatura foi construído a partir dos estudos de: Villardi (1999), que explicita que para se tornar leitor para a vida inteira, o sujeito deve ser estimulado desde os anos iniciais; Abramovich (1997), ao exteriorizar que o escutar pode ser o início da

aprendizagem para se tornar leitor; Coelho (1999), ao entender que o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita pode ocorrer por meio da história infantil e Busatto (2008) que defende que a narrativa deve ser viva, para o ouvinte se sentir vivo, encantado e sensibilizado.

Esta experiência do estágio foi tomada neste trabalho como objeto de reflexão que partiu do seguinte problema: *Que aprendizagens foram construídas por mim em uma experiência de contação de histórias vivida no Estágio III com foco na diversidade?*

A partir deste problema, o objetivo geral foi analisar possíveis aprendizagens construídas em uma experiência de contação de histórias vivida no Estágio Curricular Supervisionado com foco na diversidade. E os objetivos específicos são: 1) descrever a experiência vivida no Estágio Curricular Supervisionado com foco na diversidade no Centro de Atendimento Especializado de Boa Vista-CAE/BV e; 2) identificar elementos que evidenciem aprendizagens construídas nesta experiência.

A metodologia de pesquisa envolveu análise documental sobre os temas: contação de histórias, estágio supervisionado e aprendizagem e; a análise de experiência a partir de documentos como: Política de Estágio do Curso de Pedagogia da UFRR, Relatório do Estágio III e Diário de Campo. A análise foi feita a partir do relato da experiência seguido da interpretação do vivido a partir do referencial teórico construído.

Este artigo foi desenvolvido em três seções. A primeira, discorre sobre as discussões acerca das questões teóricas que fundamentam o estudo realizado: O que é o Estágio Curricular Supervisionado? Como ele está previsto na legislação que rege o curso de Pedagogia? Qual a sua contribuição para a formação do pedagogo? E quais as possibilidades de desenvolvimento do estágio em espaços de diversidade.

A segunda seção traz informações sobre o que é a contação de histórias. Qual a importância histórica da contação de histórias? Por que a contação de histórias é importante para uma prática educativa em um ambiente de diversidade?

Por fim, no terceiro item há uma reflexão acerca das aprendizagens construídas na experiência de estágio em um ambiente de diversidade e está organizada nos seguintes subitens 1) descrição do campo de estágio 2) vivência pessoal em relação à contação de histórias, 3) descrição do projeto de intervenção.

## O ESTÁGIO COMO COMPONENTE CURRICULAR DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E A POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO EM ESPAÇOS DE DIVERSIDADE

Nesta primeira seção apresento as discussões acerca das questões teóricas que fundamentam o estudo realizado: o que aponta o curso de Pedagogia desde sua criação; O que é o Estágio Curricular Supervisionado? Como ele está previsto na legislação que rege o curso de Pedagogia? Qual a sua contribuição para a formação do pedagogo?

O estudo bibliográfico que realizei mostra que o Curso de Pedagogia desde sua criação em 1939, passa pela discussão sobre o perfil de formação do pedagogo, que sempre enfrentou a dualidade entre a formação do especialista e do docente, entre o bacharel e o licenciado. Ao mesmo tempo, essa discussão tem a ver com a definição no campo de atuação deste profissional. Esta discussão ganhou novo rumo com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura DCNCP (BRASIL, 2006), pois neste documento o curso é definido como licenciatura e a docência é estabelecida como base da formação, o que possibilita ao profissional também desenvolver atividades na gestão, no planejamento, avaliação e pesquisa na área educacional de espaços escolares e não escolares. Assim, a formação do pedagogo abrange várias áreas em que exigem o saber pedagógico, algumas delas são citadas por Almeida (2006, p. 7):

Coordenação de ações culturais em gibitecas, brinquedotecas, parques temáticos, fundações culturais, teatros, parques e zoológicos; - desenvolvimento de recursos humanos em empresas; - direção e administração de instituições de ensino; - elaboração de políticas públicas visando à melhoria dos serviços à população em autarquias, hospitais e governo nas esferas municipais, estaduais e federais; - gestão e desenvolvimento de conselhos tutelares, centros de convivência, abrigos e organizações não governamentais.

Como podemos verificar, o curso permite ao pedagogo atuar em diferentes campos, como nas áreas sociais, culturais, organizacionais, políticas e educacionais, que envolvam o processo de ensino aprendizagem e de desenvolvimento humano, ou seja, o curso de Pedagogia abre um leque de oportunidades de atuação em espaços escolares e não escolares.

Na perspectiva de formação do pedagogo, apresento as discussões acerca das questões teóricas sobre o que é Estágio Curricular Supervisionado. Nesse sentido, a Lei n.º 11.788 de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) em seu Art. 1º define o estágio como: “[...] 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”. Assim, o estágio curricular supervisionado tem a finalidade de preparar o acadêmico para o trabalho.

Em conformidade com essa Lei, o estágio está inserido na formação inicial como obrigatório mediado pela instituição de ensino e não obrigatório, obtido diretamente entre o discente e a empresa contratante, como é definido no Art. 2º: “[...] o estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso”. Ou seja, o estágio faz parte do projeto pedagógico de cada curso, pois integra a trajetória de desenvolvimento estudantil do aluno.

Por sua vez, a legislação que rege o curso de Pedagogia DCNCP (BRASIL, 2006) explicita que o estágio curricular deve ser realizado ao longo do curso, para garantir ao discente a experiência do exercício profissional, em espaços escolares e não escolares. Para Barreiro e Gebran (2006, p. 21):

[...] o estágio deve pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.

Desse modo, o estágio fundamenta-se em um processo que vai além de burocrático que deve ser cumprido pelo acadêmico, como, assinatura de termo de compromisso, preenchimento de documentos de estágio, observação em campo de estágio, planejamento, projeto de intervenção e conclusão de carga horária, pois consiste na construção de conhecimentos e troca de ensino e aprendizagem, entre professores-formadores e futuros professores, conforme previsto inclusive no projeto político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR, 2009).

Pimenta e Lima (2012, p. 29), afirmam que: “[...] considerar o estágio como um campo de conhecimento, significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática

instrumental”. Nesse sentido, há uma relação entre teoria e prática, ou seja, no estágio busca-se refletir de forma indissociável os conteúdos ensinados na universidade e a prática do pedagogo no exercício da profissão.

A função da teoria nesse processo formativo, segundo Pimenta e Lima (2010, p. 49), é: “[...] oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais”. É por meio dessas compreensões que “[...] se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 49).

Na concepção de Fávero (1992, p. 104), “[...] unir teoria e prática é um grande desafio com o qual o educando de um curso de licenciatura tem de lidar”, pois para o autor muitos acadêmicos têm dificuldades de correlacionar o que estudam na universidade com a realidade da escola e se “[...] esse problema não for resolvido ou pelo menos suavizado durante a vida acadêmica do estudante, essa dificuldade se refletirá no seu trabalho como professor”. Nesse sentido, o estágio curricular “[...] deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional” (UFRR 2009, p. 29).

Para Fávero (1992, p. 104) “[...] não é apenas frequentando um curso de graduação que uma pessoa se torna profissional. É, principalmente, envolvendo-se intensamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma”. Ou seja, o acadêmico necessita envolver-se com seu processo formativo, para tornar-se um profissional conhecedor de sua prática, pois “[...] o papel da teoria é eliminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos [...]”, (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43). Para que isso aconteça o acadêmico necessita compreender os conteúdos ensinados na universidade para problematizar o desenvolvido da prática no cotidiano da escola.

Em razão disso, o estágio curricular consiste em um processo importante para o conhecimento dos professores, pois os habilitam à sua prática profissional e amplia progressivamente sobre a relação teoria-prática. Nesse contexto, este componente curricular é parte importante na formação do pedagogo por constituir elo de articulação entre teoria e prática.

Como lembra Fávero (1992, p. 104), “[...] os estágios são importantes porque objetivam a efetivação da aprendizagem como processo pedagógico

de construção de conhecimentos [...]”, dessa forma, os estágios curriculares propiciam a compreensão dos conteúdos ensinados no decorrer do curso de formação acadêmica, por meio da vivência, reflexão e análise, tanto das teorias apreendidas na instituição de ensino como dos desempenhos dos docentes na execução de sua prática.

Sendo assim, com o intuito de formar articulando teoria e prática por meio das vivências dos discentes em diferentes espaços pedagógicos com foco na diversidade no espaço escolar e não escolar, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima oferta no sétimo semestre o Estágio III, voltado para “[...] observação, desenvolvimento de projetos de intervenção e regência em espaços educativos escolares e não escolares com foco na heterogeneidade dos ambientes sociais e educativos, priorizando espaços de educação básica.” (UFRR, 2009, p. 93).

Desse modo, o Estágio III do Curso de Pedagogia da UFRR tem carga horária de cem horas, divididos em: observação<sup>1</sup> com quarenta horas semanais efetivas do discente no local de estágio; planejamento com vinte horas semanais para elaboração da proposta de intervenção de acordo com instituição do campo de estágio; vinte horas para execução da proposta pedagógica; vinte horas do relatório descritivo de acordo com o ocorrido no estágio (UFRR, 2010).

Esse estágio, assim como os demais componentes do curso de pedagogia (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Diversidade e Gestão Escolar), está vinculado à disciplina Organização do Trabalho Pedagógico. Esta disciplina tem a carga horária total de 72 horas por semestre (5º ao 8º período) e os estágios contabilizam ao todo 400 horas, divididas em 100 horas para cada estágio. Vale destacar que o componente curricular, estágio e organização do trabalho pedagógico ficam sob a responsabilidade de único professor.

Nesta organização, o Estágio III está estruturado no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia articulado à disciplina Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade, com foco da formação na diversidade dos

---

<sup>1</sup> Tem como objetivo conhecer o histórico da instituição escolar /ou não escolar, espaço físico, a formação do corpo técnico-profissional, a concepção teórica e prática da instituição, o perfil da clientela assistida, os procedimentos epistemológicos e metodológicos do segmento em que será desenvolvido o estágio acadêmico, o Projeto Político Institucional\Pedagógico. os Projetos já desenvolvidos pela Instituição, as articulações sócio-políticas e culturais que permeiam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

ambientes escolares e não escolares. Neste componente, a experiência que relato neste trabalho foi desenvolvido em um espaço não escolar, no Centro de Atendimento Especializado de Boa Vista-CAE/BV localizado nas dependências da Rede Cidadania, a zona oeste da cidade de Boa Vista-RR.

Na sessão a seguir discuto sobre a contação de histórias como proposta de trabalho com os usuários do Centro de Atendimento Especializado de Boa Vista-CAE/BV, que foi o tema escolhido para o meu projeto de estágio.

## **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPOSTA DE TRABALHO EM UM ESPAÇO DE DIVERSIDADE**

Nesta seção busco refletir sobre a contação de histórias como uma estratégia metodológica que pode compor a prática educativa em um ambiente de diversidade. Para isso, levanto as seguintes questões: O que é a contação de histórias? Qual a importância histórica da contação de histórias? Por que a contação de histórias é importante para uma prática educativa em um ambiente de diversidade?

A contação de histórias, segundo Sisto (2015, p. 25) é a habilidade de narrar um fato, real ou fictício, que envolve o contador de histórias e o ouvinte, que compreende “[...] originalidade, surpresa, conflitos instigantes, questionamentos nas entrelinhas, agilidade da contação e a expressividade”. Nessa perspectiva, a contação de histórias tem caráter inovador, intencional e se utiliza de recursos como a voz, os gestos, o olhar e a preparação.

Para Rodrigues (2005, p. 4):

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

Nessa ótica, a contação de histórias é vista como o despertar da imaginação, que possibilita o ouvinte receber a vivência do contador de histórias e recriar na imaginação o episódio, o cenário, as vestes dos personagens, o rosto, a expressão de todas as criaturas e as cores do ambiente. Por esse motivo, a

contação de histórias é relevante no ambiente escolar, pelo seu caráter lúdico, promover, incentivar a magia de leitura, descoberta de outros lugares, viver outros tempos, despertar pela criatividade, transportar os ouvintes para um mundo imaginário e situações diversas.

O contador de histórias, em conformidade com Busatto (2008) é como se fosse um “mágico”. Ele conjectura o desejo de nossa alma o qual é materializado por meio de palavras, que traz significações aos ouvintes, quando estes interagem e se envolvem na história, essa interação pode ocorrer por meio das “[...] pausas, silêncios, ações, gestos e expressões, de forma harmônica [...]”, entre contador e o ouvinte (SISTO, 2015, p. 25).

A contação de histórias, segundo Silva (2011, p. 8) surgiu nos primórdios da humanidade, nas comunidades primitivas, antes do surgimento da escrita:

a contação de histórias começa com nossos ancestrais, posicionados em torno de uma fogueira, dispostos a ouvir e a contar histórias, a compartilhar seus feitos, aventuras, desventuras, a explicar sobre o surgimento do mundo como nos mitos e lendas, a se ilustrar um preceito como nas fábulas ou a se transmitir histórias que perpassam o profano e o sagrado que explicitam o duelo entre o bem e o mal como nos contos de fada ou contos maravilhosos. Essas histórias ficariam gravadas nas profundezas da memória de quem as ouvia e, sendo essas histórias atemporais, a cada estágio da vida, renovam-se e nos trazem a luz, trazem-nos novas perspectivas de mundo.

Nessa concepção, a contação de histórias era utilizada por meio da narrativa oral. Essa prática tinha função educativa, ensinar, transmitir valores e formas de comportamentos, que era perpassada de geração em geração pelos ancestrais. A contação de histórias que acontecia ao redor da fogueira por meio de exposição oral era vista como um ato eminente, mas com a origem e avanço da escrita, foi dando lugar a outras formas de narrativas a erudito-instruída e a popular/leiga. Assim, a prática das narrativas orais contadas pelos ancestrais que eram as “histórias reais ou inventadas se tornaram algo simplório e de pouco valor intelectual (passatempo), a ponto de serem consideradas ações inferiores”. (FARIA, 2017, p. 32).

Dessa forma, Schermack (2012, p. 01) descreve que:

assim entendido, antes da escrita, os saberes da humanidade eram transmitidos por meio da oralidade e, à medida que o falar tornou-se insuficiente para expressar e manifestar a cultura de uma sociedade, o homem começou a pensar em materiais

palpáveis que organizassem o conhecimento adquirido, isto é, a escrita. Dessa forma, a oralidade materializou-se trazendo consigo a necessidade da leitura em um determinado suporte, decorrendo que as histórias foram narradas a partir de um texto escrito, causando impacto positivo entre os ouvintes, posto que a qualidade dos escritos era melhor elaborada e a multiplicidade dos textos tornou-se mais socializada.

Nessa perspectiva, a contação de histórias pode ocorrer de duas formas, oral e escrita, em diferentes lugares, mas especialmente nas escolas que são locais privilegiados de circulação das obras literárias e de aprendizagem. Assim, no curso de Pedagogia da UFRR é ofertada no quinto semestre a disciplina de Pedagogia e Literatura Infantil, que propicia aos acadêmicos conhecer o contexto histórico da contação de histórias e a forma de utilizá-la no futuro campo profissional.

Para Magalhães (1987), a contação de histórias na escola iniciou no século XVIII, decorrente da ascendência da família burguesa ao poder, nesse período, houve a separação da infância do mundo adulto, por conta disso, foram produzidos livros literários e inseridos nas escolas, esses livros infantis e juvenis eram dirigidos à crianças e jovens e tinham cunho pedagógico, transmitia normas moralistas e didáticas, ou seja, era aliado ao ensino como instrumento de dominação dos alunos. Nesse sentido, a contação de histórias nas escolas surgiu com caráter pedagógico, no entanto, de acordo com Magalhães (1987, p. 14) “[...] sua atuação dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode conceder ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais”.

Dessa forma, narrar uma história vai além de método didático, pois “[...] contar bem uma história é também saber evitar o didatismo e a lição de moral [...]”. (SISTO, 2015, p. 25). É trazer algo que foi menosprezado e que permanece na quietude de nosso ser, pois “[...] quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas, a do encantamento”.

Por outro ângulo, de acordo com Busatto (2008) a contação de histórias é importante para uma prática educativa, a começar pela formação psicológica, intelectual e espiritual, pois possibilita aos alunos conhecer outros povos por meio do olhar poético, enxergar as diferenças étnicas, culturais e religiosos, é possível trabalhar os conteúdos de linguagem oral e linguagem escrita, por meio do reconto de textos em quadrinhos, jornalísticos, teatrais e poemas.

Além disso, as histórias infantis servem como elemento integrador dos conteúdos em sala de aula. Na disciplina de Arte, pode recriar a linguagem visual, como, pintura, desenho, vídeo; explorar as danças do povo que dá origem ao conto; possibilitar a pesquisa sobre canções infantis e a música regional. No estudo de Geografia, possibilita construir mapas, de acordo com a região que surgiu o conto, espaço físico em que ocorre a história. Em História é possível relacionar a narrativa com acontecimentos históricos. Na disciplina de Matemática é possível desenvolver o raciocínio lógico. Nas Ciências Naturais, pesquisa sobre o ambiente em que vive o povo da narrativa, quem são, seus hábitos, seus alimentos, higiene.

Nessa perspectiva de desenvolvimento psicológico, intelectual, espiritual e de encantamento a contação de histórias é importante para uma prática educativa em um ambiente de diversidade, pois contribui na efetivação de aprendizagem significativa aos discentes com deficiências na sala de aula regular.

No caso do Centro de Atendimento Especializado de Boa Vista-CAE/BV, a contação de histórias tem como proposta desenvolver a “[...] competências e habilidades de leitura, interpretação, comunicação, imaginação, criação, socialização, sensibilidade e a manifestação de ideias a partir da contação de histórias” (RORAIMA, 2018, p. 22). Esse serviço de apoio tem como objetivo complementar e suplementar a escolarização que ocorre em classes comuns e acontece em horário oposto do ensino regular, conforme a Resolução CNE/CEB nº4/2009 e o Projeto Político Pedagógico do Centro de Integração para pessoas com deficiência (RORAIMA, 2018).

## **APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM UM AMBIENTE DE DIVERSIDADE**

Nesta terceira seção apresento as minhas reflexões sobre as aprendizagens que construí na experiência de estágio com a contação de histórias em um ambiente de diversidade. Para isso, apresento inicialmente o que compreendo por aprendizagem e experiência, conceitos que neste estudo estão pautados em Anastasiou (2005) e Larossa (2002), respectivamente.

Para Anastasiou (2005) aprendizagem deve ser sinônimo de apreender, ou seja, o sujeito aprende quando ele agarra, apreende, segura uma ideia, um conhecimento. Em sentido semelhante, Larossa (2002, p.21) explica que a

experiência é aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Neste sentido, quero dizer que compreendo as minhas aprendizagens durante o estágio como aqueles conhecimentos e saberes que de fato agarrei, apreendi, por que me tocaram e, de fato se transformaram em experiências que devem guiar minha futura prática profissional.

Para organizar as análises das aprendizagens construídas na experiência de estágio, optei por organizá-las da seguinte forma: 1) descrição do campo de estágio 2) vivência pessoal em relação à contação de histórias, 3) descrição do projeto de intervenção.

## DESCRIÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

Minha atividade do Estágio III foi realizada no Centro de Integração para Pessoas com Deficiência da Rede Cidadania, o qual funciona nos turnos matutino e vespertino de segunda à sexta e cada aluno possui atendimento duas vezes por semana. Segundo o seu projeto pedagógico, este centro inicialmente era denominado Centro Educacional Especial de Roraima e foi criado em 1975, na gestão do Secretário de Educação, professor Aldo Gomes da Costa. Em 1976 iniciou o atendimento numa sala da Escola Monteiro Lobato, com um total de 11 usuários<sup>2</sup>, atendidos pelas professoras Carlota Maria de Figueiredo Rodrigues e Clotilde Parima. Posteriormente, o Centro de Educação Especial passou a funcionar em um novo prédio que foi construído dentro do Parque Anauá e criado pelo Decreto n° 036, de 1984.

Em 2015, foi instituída a Rede Cidadania a partir do Decreto n° 18.596, a qual está localizada na zona oeste da cidade de Boa Vista e concentra uma série de serviços sociais oferecidos pela Secretaria de Estado do Trabalho e Bem-Estar Social (SETRABES), mas também é o local de funcionamento do Centro de Integração para Pessoas com Deficiência e do Centro de Estimulação Precoce que pertencem à Secretaria de Educação de Roraima (SEED).

O atendimento no Centro de Integração para Pessoas com Deficiência da Rede Cidadania, atualmente<sup>3</sup>, conta com o apoio de uma equipe de professores

---

<sup>2</sup> O termo usuário é utilizado pelo Centro de Atendimento Especializado de Boa Vista para identificar o público atendido.

<sup>3</sup> Refiro-me aos dados coletados durante o Estágio III, realizado no segundo semestre de 2018.

em que a maior parte possui formação em Pedagogia, sendo que 94% possuem pós-graduação lato sensu (especialização) para atender os 238 usuários com deficiência, na faixa etária de 04 a 60 anos.

Este relato constitui-se numa experiência vivenciada no Estágio III, realizado no Centro de Atendimento Especializado de Boa Vista-CAE/BV, localizado nas dependências da Rede Cidadania, a zona oeste, estado de Roraima, o qual foi efetivado no turno matutino, na sala Histórias que Conto<sup>4</sup> envolveu 33 usuários na faixa etária de dez a vinte seis anos. Esses sujeitos eram distribuídos nas salas de acordo com as especificidades das deficiências e em diferentes atividades realizadas nas salas: de jogos pedagógicos<sup>5</sup>, de contação de histórias (História que Conto), de musicalização<sup>6</sup> e de outros projetos vigentes no período. Participavam dessas atividades usuários que possuíam laudo de Deficiência Intelectual, Deficiências Múltiplas, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Síndromes, Transtorno do Espectro Autista e Paralisia Cerebral.

O corpo de professores que atendia esses usuários era formado por 36 graduados e 34 com cursos de especialização, sendo que todos estavam na faixa etária de 37 a 52 anos, conforme pode ser visualizado na tabela a seguir.

**Tabela 1:** Idade e número de Professores, segundo a faixa etária, Roraima, 2018

Idade	Homens		Mulheres		N	%
	N	%	N	%		
37-44 anos	02	100	04	11,76	06	16,7
45-52 anos	0,0	0,0	30	88,24	30	83,3
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

**Fonte:** Secretaria do Centro de Atendimento Especializado de Boa Vista-CAE/BV.

Na sala em que realizei o estágio havia duas pedagogas que possuíam pós-graduação *lato sensu* (especialização) na área da Educação Especial, tendo como foco o atendimento aos usuários do Centro.

<sup>4</sup> Histórias que conto: proporcionar aos alunos/usuários o desenvolvimento de competência e habilidade de leitura, interpretação, comunicação, imaginação, criação, socialização, sensibilidade e a manifestação de ideias a partir da contação de histórias.

<sup>5</sup> Jogos pedagógicos: O CAE-BV elaborou a proposta pedagógica jogando, brincando e aprendendo como estratégia de aprendizagem dos alunos/usuários.

<sup>6</sup> Musicalização: estimular a linguagem oral, consciência corporal, coordenação motora, executar a percepção auditiva, atenção e concentração.

## VIVÊNCIA PESSOAL EM RELAÇÃO À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Ao refletir sobre a contação de histórias no Estágio III, cito minha experiência pessoal, sobre a qual recolho na memória dois momentos de reminiscências de contação de histórias em tempos variados. O primeiro, as narrativas de tradição oral, que ouvia quando criança, meus avós e meus pais costumavam narrar histórias ao redor da lamparina, histórias que haviam gravado na memória que apreenderam de seus antepassados e todas as noites transmitiam a quem quisesse ouvir na comunidade, narravam sem livros, por meio da oralidade, pois eram analfabetos. Para Busatto (2008, p. 17)

[...] o conto de tradição oral, seja ele conto de fada, mito, lenda, fábula, ou conto de ensinamento, encanta por alimentar o nosso imaginário e dar mais brilho ao nosso mundo interior. Ao narrar um conto se concede ao ouvinte a possibilidade de criar o seu cenário, a sua música e as suas cores.

Essa técnica oral de narrativas, que versava sobre o real e o fictício prendia minha atenção e por intermédio do imaginário eu conhecia outros lugares, pessoas, culturas, monstros, bruxas, princesas, príncipes e castelos. Assim, o gosto desconhecido de aventura até hoje me proporciona criar e escrever histórias, “[...] pois através dele cada pessoa constrói a sua história, de comum acordo com os seus referenciais, e o que eles possam significar para si.” (Busatto, 2008, p.18).

Tal experiência me fez perceber que o desejo de narrar histórias e compartilhar “[...] diz respeito à universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, à existência pessoal como parte dessa universalidade” (MACHADO, 2004, p. 23), ou seja, a contação de histórias une as pessoas de forma universal e ao mesmo tempo, numa experiência singular, única e particular.

O segundo momento associado à contação de histórias, aconteceu no curso de Pedagogia da UFRR, na disciplina Pedagogia e Literatura Infantil, que proporcionou conhecimentos sobre literatura oral e escrita. Na ocasião, compreendi como surgiu e como se desenvolveu a literatura infantil e a infância juvenil, a sua conceituação, assim como sobre a abrangência do mágico, do recreativo e do maravilhoso da literatura infantil, as relações texto-intertexto-ilustração e sobre as tendências contemporâneas deste gênero literário.

Além disso, foi propiciado o conhecimento de vários enredos literários, por meio da docente e dos acadêmicos que no decorrer das aulas narravam histórias de linguagem oral e escrita. E ao findar a disciplina os acadêmicos fizeram apresentação de livros confeccionados a partir de seu acervo pessoal. Devido esses dois momentos que me tocaram, vejo a contação de histórias como ferramenta de trabalho no futuro campo profissional e já pude utilizar estes conhecimentos na prática que desenvolvi durante o Estágio Curricular Supervisionado III.

## DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

No planejamento do projeto de intervenção foquei na problemática identificada:<sup>7</sup> os usuários necessitavam desenvolver a oralidade, pois apesar de terem a possibilidade de se comunicarem oralmente, conforme foi dito pelas professoras responsáveis pela sala, eles pouco conversavam ou falavam entre si e com as professoras, além disso, encontravam-se aparentemente desanimados e desinteressados pelos livros literários.

Em razão disso, o projeto de intervenção foi intitulado “Contação de histórias: para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com deficiência”, com objetivo geral de analisar as possíveis contribuições das narrativas infantis no desenvolvimento da oralidade de pessoas com deficiências. E os objetivos específicos: estimular a imaginação e criatividade dos alunos; contribuir com o desenvolvimento da oralidade dos alunos com deficiência e; estimular a expressão de emoções e sentimentos em relação às histórias contadas, ouvidas e lidas.

Para o desenvolvimento do projeto, escolhi cinco histórias: Patinho Feio; Bruxa, Bruxa Venha à Minha Festa; Este Livro Comeu Meu Cão; Grufalo e; Viviana Rainha do Pijama. Para dar suporte a essas narrativas confeccionei materiais: máscaras, perucas, roupas, dedoches, fantoches, desenhos, caixas de papelão para que pudessem incrementar a participação e envolvimento dos alunos/usuários nas atividades com a literatura. Entretanto, tive algumas dificuldades para confeccionar, pois tinha pouca habilidade para desenhar, costurar e montar os objetos.

---

<sup>7</sup> Necessidade e a possibilidade de ampliar o interesse dos usuários pelos livros literários.

**Figura 1:** Máscaras e Chapéus



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

**Figura 2:** Roupas Patinho feio e caixa de papelão



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

**Figura 3:** Roupas de bruxa



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

O projeto estava de acordo com o Projeto Pedagógico do Centro de Atendimento para Pessoas com Deficiência e contou com o desenvolvimento de atividades como: interpretar os personagens das histórias por meio de desenhos, promover um momento lúdico com a caracterização dos personagens das histórias, recontar histórias de forma oral e escrita e efetuar narrativas de histórias infantis e infanto juvenil para que os discentes pudessem ter maior acesso e contato com material literário para promoção de sua oralidade e interesse por histórias.

No primeiro dia da aplicação do projeto, não teve rota de ônibus, nesse período os ônibus chegava a faltar até três vezes na semana, por causa de pagamentos atrasados<sup>8</sup>, em razão disso, o projeto foi desenvolvido em uma sala mais ampla que reuniu três turmas, oito professoras, quatro alunos e uma coordenadora do Centro. A história narrada foi O patinho feio.

<sup>8</sup> Em 2018, o Estado de Roraima passou por uma séria crise econômica e política, o que culminou com vários serviços sendo suspensos devido à falta de pagamento das firmas que prestam serviços ao governo e até mesmo dos funcionários públicos concursados, seletivados e terceirizados. Os ônibus que atendiam à Rede Cidadania não estavam fazendo a rota por falta de pagamento das firmas terceirizadas.

**Figura 4:** Patinho Feio



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

**Figura 5:** Cisne



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Nessa narrativa não utilizei livro, a técnica aplicada foi o reencontro com a literatura oral, que acontece por meio da oralidade sem utilização de livros, utiliza-se a voz interpretativa, atuação, imitação dos personagens e interação com o ouvinte, esses era o acervo de sabedoria utilizado pelos meus avós e pais. Para Busatto (2008) narrar histórias por meio da oralidade é uma técnica utilizada pelos ancestrais, que pressupõe a voz ser materializada em afetos e utilização de performance. Porém, pelo nervosismo esqueci algumas falas dos personagens, fiz pouca interação com os alunos, por causa da insegurança, por não conhecer os alunos e percebi que não tinha pleno domínio da técnica, que envolve “[...] naturalidade, ritmo, entonação, pausas” (SISTO, 2012, p.90), e “[...] para quem ainda não tem muita prática, o mais indicado é começar contando histórias populares [...], decorar muitas vezes, compromete a naturalidade da fala, mas é necessário[...]”. (SISTO, 2012, p. 60).

Ainda, para Sisto (2012, p. 60)

[...] contar bem uma história há, pelos menos alguns pontos a serem observados: emoção, texto, adequação, corpo, voz, pausas e silêncios, olhar, espontaneidade e naturalidade, ritmo, clima, memória, credibilidade. Sem esses elementos essenciais, qualquer contação fica comprometida.

Não tinha as técnicas necessárias para narrar bem uma história, mas utilizei o volume de voz interpretativa, para que minha energia atingisse a todos. E, tentei narrar de uma forma que todos se sentissem tocados de forma singular pela história. Pois “[...] o que importa é que o conto estabelece

uma conversa entre sua forma objetiva – a narrativa – e as ressonâncias subjetivas que desencadeia, produzindo determinado efeito particular sobre cada ouvinte” (MACHADO, 2004, p. 24), para Busatto (2008, p. 18). “[...] um conto nunca vai provocar o mesmo efeito nas diversas pessoas que o ouvem. É a história de vida de cada um que determinará com que cores e com que música ele vai soar.” Em virtude disso, percebi que as crianças, professores e coordenadora ficaram encantados com a forma que foi desenvolvida, e solicitaram que contasse outra e que voltasse sempre.

De acordo com Sisto (2012, p. 92) para atrair atenção dos alunos, o educador necessita contar histórias de maneira diferente, do cotidiano escolar, o que não significa apenas ler uma história, pois “[...] se a história for contada com o livro na mão, ela precisa ser preparada antes, precisa ser estudada.” Assim como acontecia na disciplina de Pedagogia e Literatura Infantil, o aluno escolhia o livro de acordo com sua preferência e marcava o dia para narrar.

Vale destacar que durante a regência não teve rota de ônibus, por esse motivo muitos usuários estavam faltando aos atendimentos no CAE/BV, em razão disso, o projeto foi desenvolvido com três alunos que foram neste período do Estágio III com condução própria. E as histórias trabalhadas com eles foram: Bruxa, Bruxa Venha à Minha Festa e Este Livro Comeu Meu Cão.

Figura 6: Bruxa, Bruxa Venha A Minha Festa



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Para narrar à história *Bruxa, Bruxa Venha à Minha Festa* não utilizei livros, pois já sabia contar de memória. E para caracterização dos personagens, imprimi da internet as máscaras e confeccionei em E.V. A.

Nessa narrativa fiz interação com os alunos, parei a história e fiz pergunta a respeito das personagens, eles respondiam todas as instruções, interagindo oralmente conforme a proposta do projeto e demonstraram interesse pela narrativa.

Em relação à história *Este Livro Comeu Meu Cão*, narrei para um aluno, que havia chegado cedo, usei algumas técnicas pedagógicas apreendidas na universidade, utilizei o livro e aproveitei as figuras para ilustrar durante a leitura.

Nesta atividade optei pela leitura do livro, pois segundo Toledo (2011, p. 46):

[...] a leitura pelo professor é parte de uma estratégia que tem por objetivos promover a compreensão, por parte dos alunos, das funções sociais da escrita, ampliar seu repertório linguístico, familiarizar-se com diferentes textos e autores, levá-los a assumir um comportamento leitor e reconhecer a escrita como forma da representação da realidade.

Após as narrativas os usuários foram convidados a produzir desenhos sobre a história. No entanto, apenas alguns conseguiram desenhar e outros utilizaram desenhos impressos representando trechos da história para pintar e cobrir com bolinhas de E.V.A, estas são atividades que também possibilitam o desenvolvimento da habilidade motora. Com esses desenhos confeccionei fanzines<sup>9</sup>, que utilizei papel cartão e cobrir com papel de presente, o objetivo da produção desses fanzines, foi proporcionar aos alunos a familiaridade com os livros, pois nesses fanzines tinham suas produções, no entanto, a ideia inicial era construir com os alunos, mas como não teve rota de ônibus impossibilitando os alunos irem decidi por construí-los.

---

<sup>9</sup> Os fanzines, termo criado pela união de duas palavras em inglês – fanatic (fã) e magazine (revista) –, surgiram na década de 1930 como publicações amadoras de baixo custo feitas artesanalmente por fãs de ficção científica para divulgar seus textos. Ao longo do tempo, com os movimentos juvenis dos anos 1960, e em face da censura, os fanzines se expandiram e abarcaram outros grupos – como punks, feministas, veganos, aficionados por jogos eletrônicos, cinéfilos – e gêneros textuais – quadrinhos, resenhas de cinema, literatura, poesia, fotografia e demais expressões artísticas. Eles são produzidos artesanalmente, que priorizam a criatividade, o (re)uso de materiais disponíveis e a troca de exemplares.

**Figura 8:** Fanzines



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

**Figura 9:** Desenhos impressos



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

**Figura 10:** Desenho do aluno/ usuário



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Por meio da elaboração dos desenhos percebi que muitos usuários conseguiram interpretar os contos e que durante as narrativas conseguiam se expressar oralmente.

Nesse Estágio III algo em específico chamou-me a atenção, a instituição não tinha acervo literário, os livros eram doados ou trazidos pelas educadoras e a maioria dos livros era sobre os clássicos infantis, sendo que os alunos tinham de dez a vinte seis anos, o que me levou a refletir sobre a questão posta por Sisto (2012, p. 90), de que “[...] um dos maiores problemas do afastamento do jovem da leitura diz respeito à adequação. Muitas vezes, a escola exige dos alunos leituras que seriam muito mais proveitosas e adequadas numa outra fase de vida.”

Nessa experiência ficou evidente que a contação de histórias seja no contexto de linguagem oral ou linguagem escrita, necessita ser viva e adaptada às necessidades de quem a ouve e para alcançar as potencialidades do que se preconiza é necessário conhecer os alunos e os objetivos que se quer alcançar, pois, a educação também deve possibilitar a troca de experiência entre narrador e o ouvinte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Estágio Curricular Supervisionado III me proporcionou compreender melhor sobre a formação e atuação profissional do pedagogo, que envolvem atividades na gestão, no planejamento, avaliação e pesquisa na área educacional de espaços escolares e não escolares. Também pude entender que o papel do pedagogo em um espaço não escolar pode ser compatível

com a função pedagógica da sala de aula e para executá-la com êxito não preciso apenas ter competência para ensinar, mas também ter bom senso para aprender a cada dia com aos alunos e com os colegas de profissão, pois ocorre uma constante troca de saberes.

O estágio fundamenta-se em um processo que consiste na construção de conhecimentos que articulam teoria e prática, pois possibilita correlacionar o que os alunos estudam na universidade com a realidade do ambiente de estágio.

Sobre a contação de histórias em um ambiente de diversidade, percebi que narrar bem uma história envolve originalidade, emoção, espontaneidade, naturalidade, ritmo, clima, memória e credibilidade. Além disso, deve ter caráter inovador, intencional e o professor pode se utilizar de recursos como a voz, os gestos, o olhar e a preparação.

Nessa experiência vivenciada, por meio do projeto de intervenção, houve uma maior aproximação entre a formação acadêmica e o trabalho de campo, que possibilitou compreender que teoria e prática são indissociáveis no exercício da profissão. Assim, percebi que essa estratégia educacional colabora de maneira ampla para a interação do aluno com o mundo literário e demonstra que uma pedagogia humanizada exerce um papel decisivo na vida mais plena de acesso educacional. Apesar dos impasses que surgiram no processo de atendimento dos usuários com deficiência, aprendi que o importante é sempre buscar formas de desenvolver o melhor trabalho seja em qualquer contexto.

Este trabalho me proporcionou refleti sobre o percurso de minha formação, as aprendizagens construídas, as dificuldades e as superações para executar as atividades e pude analisar como gostaria que fosse minha prática no futuro campo profissional, que diferenciou da elaboração do relatório de estágio em que estava preocupada em registrar de forma descritiva minhas vivências e as dificuldades encontradas.

Concluo afirmando que o trabalho desenvolvido pelo Centro de Atendimento Integrado para Pessoas com Deficiências, com foco na contação de histórias, é sem dúvida muito importante no processo de desenvolvimento da oralidade dos usuários, pois durante a execução do projeto percebi que os alunos conseguem elaborar os desenhos a partir dos contos, e em todas as narrativas eles respondiam os comandos, respondendo que os personagens deveriam ou não fazer e conseguiam interpretar as histórias por meio dos desenhos e se expressar oralmente na hora das narrativas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, M.G. **Pedagogia empresarial: saberes, práticas e referências**. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

ANASTASION, L.G.C. LEONIR, P. A. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

BARREIRO, I. M. de F. GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

BRASIL, **Lei n.º 11.788 de 25 de setembro de 2008** – Dispõe sobre o estágio de estudantes; alterando a redação do Art. 428 da CLT. Planalto federal. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm)>. Acesso em 15 de ago. de 2019.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. ed. Ática, São Paulo, 1999.

Escola Plural. **Pedagogia de Projetos**. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. **A influência da contação de histórias na Educação Infantil**. Goiás: UEG, 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes. **A Dissertação**. São Paulo: USP/VITAE, 1992.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentais teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL. 2004.

MAGALHÃES, L. C. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Gwaya, 2005.

RORAIMA. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Integração para pessoas com deficiência**. Boa Vista, RR, 2018.

SCHERMACK, Keila de Quadros. **A contação de histórias como arte performática na era digital**: convivência em mundos de encantamento. 2012. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilaschermack.pdf>>. Acesso em: 11 outubro. 2019.

SILVA, S. F. C. R. **Histórias para ler o mundo**. 2011. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Curso de Pós-Graduação em Mídia, Informação e Cultura do Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2015.

TOLEDO, Maria Helena Roman de Oliveira. **Aprender com quem?** Um diálogo em construção. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2011.

UFRR. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima – UFRR/CEDUC**. Boa Vista-RR, 2009.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

# VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: COMPREENDENDO HISTORICAMENTE A PROFISSÃO DOCENTE EM COORDENAÇÃO

*Wesvânia Queiroz Silva  
Alessandra Peternella*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da reflexão teórica sobre a experiência vivida no Estágio Supervisionado Obrigatório IV, em Coordenação e Gestão Pedagógica, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, que ocorreu em uma escola municipal situada na zona oeste da cidade de Boa Vista – RR.

Tem por objetivo evidenciar os conhecimentos produzidos a partir desta experiência, mediada pelos conteúdos teóricos apropriados, principalmente, nas disciplinas do oitavo período, buscando refletir sobre os limites e as possibilidades de minha futura atuação no espaço escolar, como coordenadora ou gestora.

Utilizando os procedimentos metodológicos: observação participante, registros do diário de campo, planejamento, organização e participação da capacitação do programa Compasso, e o Relatório de Estágio IV, compreenderam em fontes de dados analisados.

O Estágio IV, em Gestão e Coordenação Pedagógica, é uma experiência de campo organizada em quatro momentos: observação participante, planejamento, intervenção e elaboração do relatório. Tal atividade contribui de forma significativa para a formação dos profissionais licenciados em Pedagogia, colaborando para a construção da identidade profissional, pois a coordenação e gestão são áreas de competência do pedagogo, o que nos possibilita desenvolver habilidades, a partir das experiências sobre a organização do trabalho dos coordenadores e gestores, ao acompanhar tarefas diárias do ofício dessa profissão.

O trabalho está organizado da seguinte forma: discussão sobre a importância do estágio supervisionado na formação do licenciado em Pedagogia, que compreende em uma reflexão teórico-prática a cada semestre,

a partir do quinto período, finalizando no oitavo, articulada teoricamente aos demais componentes de cada semestre letivo, para que o acadêmico possa refletir sobre o campo de estágio, apoiado em diversos autores que estudam e pesquisam as áreas educacionais estudadas.

Na sequência fazemos uma abordagem histórica da educação brasileira com foco na função atualmente atribuída ao coordenador pedagógico, entendendo a importância dos movimentos educacionais desde 1552, com a Companhia de Jesus, a Reforma Pombalina, a LDB de 1961, que regulamentam a atribuição e legitimação da profissão, e a importância desses movimentos para entendê-la, destacando a relevância no campo educacional no processo de ensino-aprendizagem, que os movimentos do sistema econômico influenciam no funcionamento da escola pública e nas modificações da profissão do coordenador no chão da escola. Por fim, relatamos a experiência vivida no Estágio IV em Gestão e Coordenação Pedagógica, buscando reletir sobre os limites e possibilidade da atuação do coordenador pedagógico diante das demandas diárias da escola, situadas no contexto das reformas educacionais a partir dos anos de 1990, sob a égide do neoliberalismo, local onde se constrói a função desse profissional, a partir de suas práticas, na relação com a comunidade escolar em geral, o que se constitui na construção de uma identidade profissional dissociada da atuação do coordenador pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

## **ESTÁGIOS CURRICULARES COMO MOMENTO DE REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Este tópico discute: a) como a matriz curricular do curso de Pedagogia está organizada; b) distribuição das disciplinas de estágios durante os quatro anos e meio de formação; c) sobre a legislação que rege os estágios em cursos de nível superior; d) e o objetivo do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFRR e; ao final, com base em Zabala (1998) e) sobre a importância dos estágios da formação acadêmica.

## OS ESTÁGIOS CURRICULARES COMO POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Roraima em sua matriz curricular possui quatros módulos de estágios obrigatórios iniciando no 5º semestre do curso com o Estágio I, em conjunto com a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil; o Estágio II e Organização do Trabalho Pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no 6º semestre; Estágio III e Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade, no 7º semestre; e o IV Estágio e Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação Pedagógica, no 8º período, estando em acordo com a Lei do Estágio, nº. 11.788/2008, sancionada pelo Governo Federal, bem como o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) “É compromisso do Curso de Pedagogia primar pela competência e profissionalismo desses educadores, assim colaborando com a construção de cidadãos críticos, sábios e atuantes socialmente” (PPC, 2009, p. 2), o que deve ocorrer, também, por meio das atividades de Estágio Curricular Supervisionado, como forma de propiciar a relação teoria e prática, visando um ensino de qualidade e significativo para o educador e educando.

O curso possui convênios com as redes municipal e estadual de educação, bem como com o setor privado para a realização dos estágios, no município de Boa Vista-RR, além de instituições, as quais se constituem em campo de estágio não escolar que também podem os licenciados de Pedagogia atuar diante da amplitude da formação oferecida pelo curso.

A proposta é que essas instituições oportunizem aos acadêmicos experiências em diversificadas áreas de atuação, no sentido de desenvolver e aprimorar competências sobre a organização do trabalho pedagógico, seja em espaços escolares e não escolares.

Os Estágios do Curso de Pedagogia possuem carga horária de 100 horas cada, articulados com as demais disciplinas de cada semestre, as quais fornecem base teórico-prática para que os acadêmicos possam compreender e explicar a realidade com a qual se deparam, seja no cenário escolar, seja no não-escolar. Aquelas horas se distribuem em 40 horas de observação participante, 20 horas para o planejamento da intervenção, 20 horas de

regência, no caso dos Estágios I e II, e, nos Estágios III e IV, constituem-se de atividades no âmbito da Diversidade e da Coordenação Pedagógica; e 20 horas para a elaboração do Relatório.

Ao longo de, aproximadamente, um mês de estágio é proporcionado ao acadêmico uma experiência profissional que compreende a construção de uma formação que visa à contribuição social, pois o campo de estágio proporciona a oportunidade da apropriação do conhecimento científico valorizando os conhecimentos já existentes, um dos objetivos do profissional, segundo Zabala (1998):

[...] ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros professores. (ZABALA, 1998, p. 15).

A formação didático-metodológica, mediante os estágios do futuro profissional da educação, está pautada em compreender os objetivos que cerca esta profissão, que depois de passados os quatro estágios o acadêmico tenha conhecimento teórico e prático sobre as áreas diversas que o pedagogo está apto a atuar. Compreende-se, assim, que as ações estejam associadas aos embasamentos teóricos reflexivos, oportunizados durante toda a graduação (ZABALA, 1998).

Compreende-se a importância dos estágios obrigatórios, pois possibilitam a construção de uma identidade profissional frente à reflexão teórico-prática em que o acadêmico de Pedagogia em formação está vinculado no campo educacional, um profissional com experiências-base para desenvolver formação de sujeitos críticos e reflexivos no processo educacional, onde é necessário entender a construção histórica da educação brasileira, e os desafios acerca da profissão do coordenador em suas aplicabilidades no sistema de ensino, que no tópico seguinte explicará estes movimentos, reformas e Leis de regulamentação.

## **HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DA PROFISSÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO BRASIL**

Neste capítulo exporemos a construção histórica da educação brasileira, que se inicia com os Jesuítas, as reformas e movimentos educacionais, e as

contribuições para a construção da profissão de coordenador pedagógico, que tem início na história com a função de prefeito de estudos, perpassa a nomenclatura de supervisão e conquista a legalidade de coordenador pedagógico, na LDB nº 9.394/96, legitimando a profissão e apontando a necessidade da formação continuada do professor para melhor desempenho desse profissional no processo ensino-aprendizagem, no campo escolar.

## COMPREENDENDO HISTORICAMENTE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA FRENTE AOS MOVIMENTOS EDUCACIONAIS, A CONSTRUÇÃO DA COORDENAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

A fundamentação teórica deste trabalho se baseia em autores e teóricos que estudam e analisam historicamente o surgimento da profissão coordenador pedagógico no ambiente escolar e sua atuação frente às modificações sociais que influenciam diretamente a educação brasileira, tais como: Saviani (2002), Araújo (2003), Ferreira (2003), Oliveira (2010) e Venas (2012).

A escolarização no Brasil iniciou-se no período colonial, com a Companhia de Jesus, é instituído o Plano Geral dos Jesuítas, por volta do ano de 1552, com o intuito de controlar os indígenas e adequá-los à civilização, por meio do ensino religioso, através da catequização.

Nesse momento, compreende-se a necessidade de organização do processo educacional, surgindo a função da coordenação, denominada de prefeito de estudos, que se baseava, de acordo com Franca (1952, p.16 apud SAVIANI, 2002, p. 21) “[...] organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que a frequentem, faça o maior processo na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus”. Esse processo contribuiu para firmar a ideia da função supervisora.

O *Ratio Studiorum*, plano de ensino formulado pelos jesuítas como uma coletânea privada, espelhada nas experiências adquiridas no Colégio Romano e atribuídas a observações pedagógicas de vários outros colégios, foi aplicado no Brasil por ser uma forma de ensino rápido e eficiente, compreendendo em um plano de ensino organizado, distribuindo funções aos agentes diretamente ligados ao ensino:

Indo desde as regras do provincial, as do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras de

escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias. (FERREIRA, 2003, p. 20).

O *Ratio* previa ao prefeito de estudos a ideia de supervisão educacional, o qual era encarregado segundo as trinta regras determinadas no plano de ensino. Destaque para as seguintes regras: nº 1 “[...] organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas”; nº 5 “[...] lembrar aos professores que devem explicar toda matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída”; nº 17 “[...] ouvir e observar os professores” (FRANCA, 1952, p. 140-1 *apud* SAVIANI, 2003, p. 21). Assim surge a figura da supervisão, em âmbito educacional, como uma forma de organizar as competências profissionais da educação no momento inicial da escola religiosa no Brasil Colônia, base para o surgimento da profissão atual de coordenador pedagógico.

Movimentos que contribuíram para a educação brasileira foram reformas no período colonial, dentre elas a Reforma Pombalina, em 1759, que trouxe a figura do supervisor pedagógico, o qual tinha caráter político-administrativo (inspeção e direção) e de fiscalização, como coordenação e orientação de ensino.

Em 1827, após instituir-se no Brasil a escola de primeiras letras, será atribuído aos professores o acúmulo das funções de docente e supervisor. Porém, em 1854, cria-se a função de inspetor geral, profissional exigido na escola pública e privada, responsável por inspecionar a didática e metodologia docente como estava ocorrendo em sala.

Outro evento histórico importante para a educação pública, foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), no Rio de Janeiro, em 1924, que segundo Araújo:

Por mais de meio século os Renovadores conquistaram e consolidaram uma hegemonia no campo educacional em âmbito nacional, pela intensiva atividade que desenvolveram como idealizadores e organizadores dos sistemas públicos de ensino e da pesquisa educacional, também, como promotores de cursos, palestras, semanas de educação e da difusão de uma vasta e diferenciada produção educacional através de obras próprias ou coleções especializadas e, principalmente, como organizadores das Conferências Nacionais de Educação. Politizaram, ainda, o debate sobre a escola pública, gratuita, laica e universal. (ARAÚJO, 2003, p. 10).

Após as Conferências, os Renovadores da Educação, como eram conhecidos, lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em março

de 1932, do qual participaram 26 professores, que requeriam e “[...] propugnavam a urgente necessidade de mudanças paradigmáticas na educação escolar tendo em vista as novas exigências nacionais, procurando empreendê-la *com sentido unitário e de bases científicas e democrática*” (ARAÚJO, 2003, p. 12), organizando e estabelecendo a autonomia da escola em sua organização, havendo a necessidade de estabelecer bases formadoras científicas, com foco na democracia de sua atuação, que passa a estruturar a proposta de um ensino baseado na equidade, que alcance todos e valorize as bases culturais da nação brasileira.

Após o Manifesto, com o objetivo de qualificar os docentes, cria-se em 1935 o Curso Superior de Formação de Professores, com a incorporação da Escola de Professores, como ficou conhecida a da Universidade do Distrito Federal, através do decreto lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com a possibilidade de dupla formação para atender a educação, que dividia o trabalho educacional em “ensino normal (licenciados), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar” (VENAS, 2012, p. 3).

Formação efetivada em 1969, com o parecer CFE n. 252, do conselheiro Valnir Chagas, onde abrangeu todos os profissionais da educação, inclusive o pedagogo, havendo fragmentação da formação dos educadores em âmbito escolar, licenciados atuando somente em salas de aulas, e os especialistas (bacharéis) nas funções técnicas. A atuação do coordenador sofre influência diretamente atendendo às necessidades do funcionamento organizacional do mercado, distanciando-se do processo de ensino-aprendizagem, implicando na construção da identidade do coordenador atualmente. A preocupação, nesse período, será a de capacitar os agentes educacionais para a docência e a administração escolar (VENAS, 2012).

Após o período de fragmentação em 1969, o coordenador pedagógico era formado primeiramente em qualquer área educacional, podendo desempenhar atuações na coordenação pedagógica e gestão, não havendo uma formação específica para atuar no cargo, que passou a ser o Professor Coordenador Pedagógico, utilizando dessa nomenclatura em São Paulo na década de 90, onde Venas (2012), cita Fernandes (2009), que:

apresentou trabalho sobre a fragilidade da profissionalidade docente. Nele, a autora mostra a criação do cargo de professor coordenador pedagógico nas

escolas estaduais de SP na década de 90, e apresenta o quadro que era vivido por estes PCP que não possuíam a formação em Pedagogia, mas em licenciatura. (FERNANDES, 2009, p.2 apud VENAS, 2012, p. 8).

Analisando a proposta desenvolvida em São Paulo, para assumir o cargo de Professor Coordenador Pedagógico, seria necessário o professor passar por uma eleição entre os docentes da unidade educacional, atendendo a um perfil para a ocupação do cargo, com melhor compreensão política, técnica e pedagógica sobre os processos educacionais.

O autor destaca que um bom professor de matemática não necessariamente se tornaria um bom coordenador, por falta de habilidades técnicas da formação inicial. Em contrapartida o pedagogo, por possuir formação técnica, não garantiria o bom desempenho da função coordenador, destacando a necessidade da existência do Professor Coordenador Pedagógico com a intenção de enxugar a máquina pública, como compreende o autor com a realidade de São Paulo (VENAS, 2012).

Posteriormente, frente às modificações econômicas brasileiras que passa a ter o funcionamento neoliberal adotadas a partir de 1980 e consolidada em 1990, o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, influenciam nas políticas públicas em vários setores, inclusive a área educacional, em que destaca-se a necessidade de atenção aos indivíduos dos anos iniciais, os mesmos encontrando-se em nível desigual comparado ao mundial.

De acordo com essas políticas o setor público financeira em nível mais alto o ensino fundamental, e em nível mais baixo o ensino superior, a partir da compreensão da facilitação da abertura de centro formador a distância, com a justificativa de alcançar os indivíduos de difícil acesso, que em meio a essas determinações influenciadoras o Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Educação e legisladores educacionais, lança a proposta e posteriormente em 20 de dezembro de 1996 consolida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

No artigo 64 da LDB 9394/96, assim está disposto sobre essa formação:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

O artigo da LDB consolida a compreensão dos professores de São Paulo, onde para a atuação na coordenação pedagógica, há a necessidade de formação primária em Pedagogia, ou em qualquer licenciatura de disciplina específica com nível de pós-graduação. Baseando-nos na compreensão que, é função do coordenador a responsabilidade da contemplação das grades curriculares dos cursos da educação de nível superior, para formar profissionais habilitados para atuarem como coordenadores pedagógicos, não havendo assegurado políticas pedagógicas sobre atuações desses profissionais que visam o comprometimento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, implicando, portanto diretamente na construção da identidade desse profissional em âmbito escolar.

## AS IMPLICAÇÕES DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA FRENTE AO CENÁRIO EDUCACIONAL ATUAL

Neste tópico serão expostas as interferências que as decisões do Banco Mundial exercem sobre a atuação do coordenador pedagógico na atualidade, os desafios para a construção de uma gestão escolar pautada na democracia, e quais os desafios e possibilidades enfrentadas.

### **Impasses da atuação do coordenador pedagógico para efetivar a Gestão Democrática na escola na atualidade**

Na LDB nº 9.394/96, no Art. 14 se determina que “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica” (BRASIL, 1996, p. 15). Nessa direção, Silva (2003, p. 299) destaca que o Projeto Político Pedagógico (PPP), deve revelar “[...] quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática”. Sobre a autonomia da escola, Castoriadis (1995), destaca que:

Autonomia [...] conduz diretamente ao problema político e social. [...] não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva. [...] a autonomia só é concebível como um problema e uma relação social. (CASTORIADIS, 1995, p. 129-130).

Com base nessas prerrogativas, temos que a construção do PPP compreende de uma relação de parceria e compromisso, de todos os agentes envolvidos no processo educativo, de forma participativa, como está estabelecido na LDB nº 9.394/96, no Art. 14 “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 15).

Assim, como assevera Lück (2010), para existir participação em uma gestão democrática em seu sentido pleno é preciso a atuação de membros que possam contribuir de forma consciente nas tomadas de decisões, exercendo influência no decidir e agir, entrelaçando nos olhares multilaterais, acerca do processo de ensino-aprendizagem, em uma sociedade heterogênea e multicultural, na qual o ensino deva valorizar e contemplar todos (LÜCK, 2010).

Assim, partindo da orientação legal referente à promoção da gestão democrática nas unidades escolares públicas de ensino questionamos: quais os desafios dos coordenadores e gestores para a promoção da efetivação do PPP, com ênfase em uma gestão democrática.

Segundo Silva, “historicamente a sociedade brasileira em sua forma organizacional se baseia em práticas autoritárias e patrimoniais, pois o sistema econômico brasileiro, desde 1946, estabelece relações com o Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD)<sup>1</sup>” (SILVA 2003).

Na década de 1990, o Brasil passa a sofrer fortes influências do Banco Mundial, no que tange à Reforma do Estado Brasileiro, a partir de orientações de base neoliberal, que consistem na expansão do mercado abrindo setores privados nacionais e internacionais à participação no setor público, reduzindo o papel do Estado na execução das políticas sociais.

Desse modo,

No Brasil, as instituições sociais, em especial as educacionais, são alcançadas pela ingerência das organizações financeiras internacionais que pressionam e manipulam indicadores econômicos e insistem na redução de recursos para saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica, a fim de que possa sobrar uma parte de dinheiro para pagar os banqueiros e credores. (SILVA, 2003, p. 289).

---

<sup>1</sup> Criado em 1946, na Conferência de Bretton Woods, mais conhecido como Banco Mundial, que passa, a partir dessa data, a exercer influência nas tomadas de decisões orçamentárias do Brasil, “financiando os projetos voltados para a infraestrutura econômica, energia e transporte” (SILVA, 2003, p. 286).

Com empréstimos internacionais, no Brasil, a educação e outros setores da área social sofrem reduções no financiamento e indicações técnicas do B.M., na forma em que os países devem se organizar economicamente, implicando diretamente na estrutura da sociedade em sentido completo, baseada nessa compreensão construindo sujeitos que em sua totalidade formados por suas vivências sociais, adquirindo conhecimentos de modos de vida baseados em uma sociedade capitalista e sua organização.

A escola é apenas um dos mecanismos no qualos sujeitos são usuários, com uma gestão escolar baseada na democracia, onde os demais mecanismos da sociedade em suas tomadas de decisões e aplicações não utilizam o mesmo sistema que a escola se organiza, compreendendo em uma dissociação.

Então, analisando a promoção da educação pública e as interferências da economia, na aplicação e construção de uma gestão democrática, os coordenadores implicariam em refletir criticamente sobre os currículos disponíveis ao ensino público, que partindo deles pode-se criar o PPP, elaborando a partir da premissa de qual sujeito pretende formar, levando em conta o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. Partindo dessa análise crítico-reflexiva as coordenadoras pedagógicas podem realizar a construção do PPP da escola, em que os agentes educacionais devam se organizar, conforme Lück (2010) destaca:

a) da óptica fragmentada para a óptica organizada pela do conjunto; b) da limitação de responsabilidade para sua expansão; c) da centralização da autoridade para a sua descentralização; d) da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contínuo e global; e) da burocratização e hierarquização para a coordenação e horizontalização; e f) da ação individual para a coletiva. (LÜCK, 2010, p. 66).

Partindo dessa lógica organizacional e referindo-se à estrutura atual da escola, que para conquistar a efetivação de uma gestão escolar democrática há grandes desafios atualmente, onde a escola pública deva se desvincular da ótica técnica e fabril em sua organização em amplitude geral, compreendendo sua composição de usuários e valorizando o estímulo a todos os agentes do corpo educacional, na participação crítica nas tomadas de decisões, partindo da criação e aplicação do Projeto Político Pedagógico, objetivando na contribuição de cidadãos críticos e reflexivos.

A escola pública enfrenta um grande desafio de concretizar a democratização em sua amplitude organizacional e efetivação, onde a escola é apenas um dos meios sociais, que prepara para servir o mercado de trabalho, sobrecarregando os agentes educacionais impossibilitando na reflexão crítica

do processo educacional, criando impasses dos coordenadores de prover a gestão democrática na escola pública como almeja a LDB 9.394 no art. 14.

## OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

### CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

O Estágio IV ocorreu em três momentos: observação (participativa), planejamento e intervenção. No período de observação levantamos aspectos da estrutura física e pedagógica da unidade escolar. A escola municipal, campo de estágio, foi criada em 2010, situada na zona oeste da cidade de Boa Vista – Roraima, conta com uma população de classe baixa, em sua maioria, segundo dados relatados por parte das coordenadoras e observados durante a realização do estágio. Até março de 2019, constava cerca de 1.200 alunos matriculados, desses alunos, 198 venezuelanos. A Escola funciona em três turnos, com 42 turmas, ofertando para a comunidade os anos iniciais do Ensino Fundamental, com 38 turmas distribuídas nos turnos matutino (19) e vespertino (19), regular, e no noturno (4), na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O corpo pedagógico está formado como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 1:** Funcionários da escola

CARGO	QUANTIDADE	FORMAÇÃO
Gestor Escolar	1	Pedagogia
Vice-Gestor	1	Pedagogia
Coordenação Pedagógica	3	Pedagogia e duas com uma segunda licenciatura
Secretária escolar	3	Ensino Médio
Professores de Educação Infantil em docência	42	Pedagogia e com segunda licenciatura
Professor de Educação Física	6	Educação Física
Professor Arte-Educador	6	Pedagogia com especialização em Artes
Assistente de Aluno	10	Ensino Médio
Cuidador de Aluno	6	Ensino Médio
Copa	5	Médio/Fundamental
Limpeza	8	Médio/Fundamental
Controlador de acesso	5	Médio/Fundamental

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados coletados no Estágio IV. 2019.

A escola conta com dezenove salas de aula, uma sala da coordenação

pedagógica e gestão escolar, uma sala da secretaria, uma sala de leitura que é atualmente utilizada para depósito, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala de professores, uma copa, uma quadra esportiva, um parque de diversão, uma sala de depósito para guardar material didático, uma sala de laboratório de informática, seis banheiros. Algumas salas contam com ar condicionado em perfeito estado, em outras os aparelhos estão com defeito, com portas e janelas, a maioria danificada.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista – SMEC fornece os materiais didáticos adotados pela rede municipal de educação. Dentre eles, estão o material do Programa Ensino Estruturado, adquirido do Instituto Alfa e Beto (IAB); o Programa Compasso e o Programa Desbravadores. O material didático utilizado diariamente para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, Geografia e História é o do Saber Igual. A cada início de ano letivo, desde que foi adotado pela SMEC, há uma semana de capacitação para os professores sobre como utilizar o material. Essa capacitação é realizada por técnicos da SMEC, mas o coordenador pedagógico não participa, ela é específica para que coordenadores atuem na rede de ensino municipal.

O Programa Desbravadores foi desenvolvido pelos próprios docentes como uma complementação pedagógica, uma vez que o material do Programa Saber Igual não contempla os saberes locais. Assim, as turmas de 4º ano assistem às aulas expositivas, no laboratório de informática, sobre a história, a cultura, a geografia do Estado.

O Programa Compasso Sócioemocional foi introduzido durante o período de planejamento da proposta de intervenção do estágio, o qual visa compreender e desenvolver o emocional do aluno em conjunto com a família, por meio de atividades em sala e, posteriormente, em casa, com auxílio dos pais. Uma profissional, técnica da SMEC, instruiu os professores de como utilizar o material pedagógico.

## O COTIDIANO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA CAMPO DO ESTÁGIO

A observação da escola campo de estágio ocorreu durante duas semanas no turno vespertino, totalizando 40h. Nesse período, buscamos compreender as funções desenvolvidas pelo coordenador pedagógico e a gestão escolar.

Logo no primeiro dia, após a entrega da carta de apresentação de estágio, expedida pela UFRR, com a permissão da SMEC autorizando a realização na escola, fui encarregada de aplicar a prova de reclassificação para duas alunas estrangeiras de nacionalidade venezuelana. A instrução dada pela coordenadora foi a de que deveria apenas acompanhá-las, sem interferir, explicar ou esclarecer quaisquer dúvidas sobre a escrita da prova, porém essa é uma das atribuições dela: a aplicação, correção e classificação da turma equivalente para alunos venezuelanos. Fui encarregada de tal tarefa porque a coordenadora encontrava-se sobrecarregada com atividades administrativas urgentes, conforme destacou a mesma. Neste mesmo dia, solicitei o Projeto Político Pedagógico da escola, porém a coordenadora informou que já está na função há mais de um ano e não tinha conhecimento desse documento.

Nesta mesma semana, as coordenadoras organizaram as notas das turmas sob a responsabilidade delas, com 14 turmas para cada uma, para serem entregues à secretaria da escola. Elas também auxiliavam os professores no preenchimento dos formulários de notas e o rendimento escolar, pois muitos deles são entregues com erros de digitação ou de escrita, embora os professores apresentem resistências às orientações das coordenadoras, ocasionando conflitos entre eles.

Também pudemos observar ocorrências de indisciplina de alunos em sala e durante o recreio; alunos doentes, e todos eram encaminhados para a sala de coordenação, onde as coordenadoras conversavam com os alunos ou entravam em contato com os pais ou responsáveis. Todas essas demandas, somadas ao recebimento de material didático enviado pela SMEC e sua distribuição aos professores, bem como a organização e distribuição de aviso circular, tomam boa parte do tempo das coordenadoras, comprometendo o trabalho de cunho pedagógico.

À coordenação também cabe substituir os professores, ocorrência diária. Quando as coordenadoras estão ocupadas, a substituição é feita pelos cuidadores e assistentes de alunos, que findam aplicando atividades improvisadas, elaboradas e impressas pelas coordenadoras, quando as faltas não são comunicadas com antecedência.

No caso de atendimento aos pais, pelos professores, referentes a problemas de comportamento ou rendimento manifestados em sala de aula, observamos que a coordenação não participa, ficando a cargo de o professor compreender, buscar com a família uma parceria para, juntos, sanar o *problema*.

Durante o período de estágio não observamos as coordenadoras orientando sobre os processos de ensino-aprendizagem ou momentos de formação continuada dos professores, ou mesmo agendamentos para ouvir os professores sobre o rendimento de seus alunos e as dificuldades por eles apresentadas. As ocorrências diárias contemplavam boa parte em atividades administrativas, substituição de professores faltantes e responsabilidade de alunos com má disciplina na escola. Uma das dificuldades observadas durante a realização do estágio foi que a profissão coordenador pedagógico está pouco compreendida no desempenho do seu papel em âmbito escolar.

Em virtude disso, não foi possível articular com a coordenação pedagógica na escola campo do estágio um plano de trabalho para a intervenção junto aos professores, ou em alguma outra problemática, apesar de termos identificado demandas formativas e possibilidade de contribuição, pois não nos foi dado espaço para esta atividade, uma vez que nos foi informado que as capacitações dos professores eram feita pelos técnicos da SMEC.

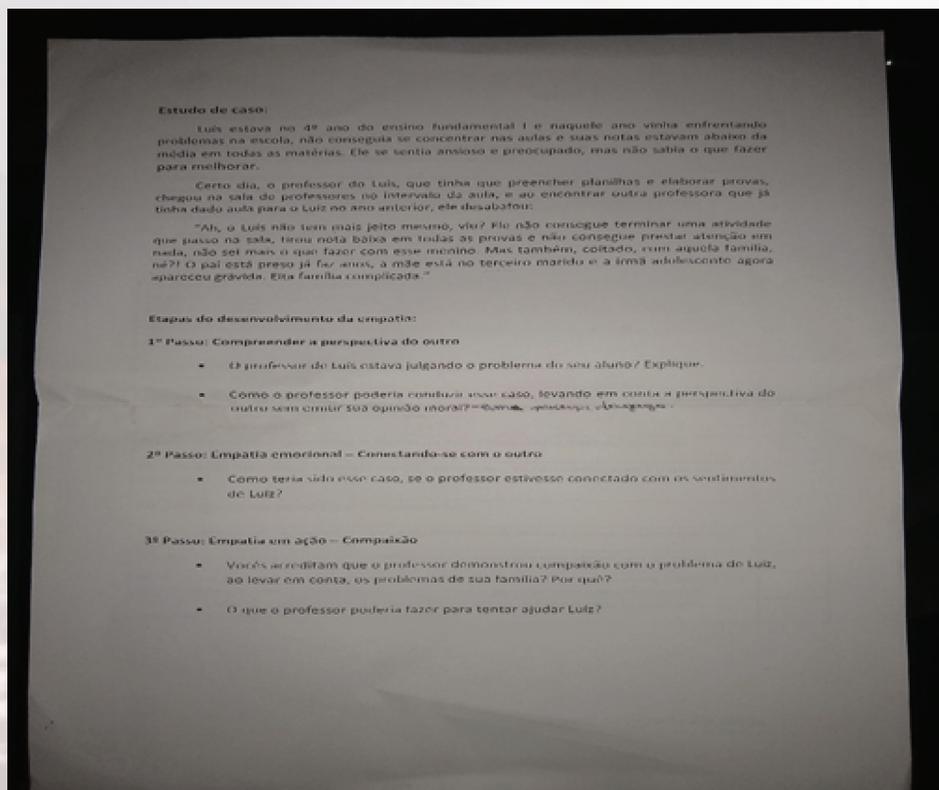
Desse modo, decidimos participar de uma capacitação ofertada aos professores da escola, de como utilizar o material didático do “Programa Compasso<sup>2</sup>”, adotado pela SMEC. A capacitação dos professores da escola para o uso de programas e materiais didáticos adotados pela SMEC é feita por técnicos dessa secretaria.

Para o uso desse material, uma técnica foi enviada à escola para realizar a capacitação. Essa teve início com uma dinâmica de apresentação entre os participantes. Posteriormente, foi tratado do tema *Empatia*, propondo-se um estudo de caso, como segue na seguinte imagem:

---

<sup>2</sup> Compasso sócioemocional trata-se de um programa educacional implantado na rede municipal de ensino, tendo como objetivo em seu desenvolvimento criar laços afetivos, compreensão da empatia entre filhos, pais e escola, com base no desenvolvimento das atividades da cartilha.

Figura 1: Roteiro da capacitação do programa Compasso



Fonte: acervo da autora. 2019.

Na atividade proposta, os professores deveriam se colocar no lugar do docente da historieta apresentada, buscando entender a melhor postura do profissional perante o caso. Alguns identificaram-se com a história, relatando que já haviam passado por situação semelhante àquela. Então, sentados em duplas, foi solicitado que fosse criada uma atitude melhor para o caso, havendo um momento ao final para serem expostas as possíveis atitudes.

Após a atividade, a técnica explicou a unidade II do material, referente aos aspectos sócioemocionais, destacando a importância da empatia no ambiente escolar, a necessidade de se colocar no lugar do outro. Os professores relataram alguns ocorridos no cotidiano escolar, as dificuldades de comunicação com a coordenação, por não obterem suporte quando buscam,

em horas de dificuldades, principalmente em relação à indisciplina dos alunos em sala de aula. Enfatizaram que estão sobrecarregados de atividades e, por isso, não conseguem acompanhar os problemas dos alunos, o que tem resultado em adoecimento dos docentes, relatos evidenciados durante a capacitação, onde nenhuma das coordenadoras e vice-gestora não estavam presentes, devido a resoluções de pendências administrativas.

No segundo momento da capacitação, as três coordenadoras se fizeram presentes, porém para informar que um novo Programa estava sendo adotado pela SMEC, referente à leitura. Entendemos que esta forma de gerir a escola centraliza as decisões e retira dos professores e demais membros da comunidade escolar a autonomia, caracterizando uma gestão não participativa. Como enfatiza Lück (2010):

A centralização da autoridade e, conseqüentemente, da responsabilidade pela tomada de decisão está associada a modelo de administração caracterizado pelo distanciamento entre os que formulam políticas e programas de ação e os que as executam e sua clientela/usuários. (LÜCK, 2010, p. 77).

Pudemos constatar com esta prática, que as decisões são alheias aos professores, ficando claro nas manifestações apresentadas por eles na reunião, que adotar mais um Programa, além dos existentes, cairia no faz de conta, uma vez que não tem tempo suficiente para executar todos os programas adotados. Tal realidade vem ao encontro do que destaca Silva (2013):

A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e a prestação de contas. A reflexão sobre o trabalho pedagógico diluiu-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos. (SILVA, 2013, p. 299).

A principal angústia dos professores e das coordenadoras reside no fato de que o tempo escolar não seria suficiente para a execução de mais programas, relatos dos professores no momento com as coordenadoras da capacitação, os quais exigem tempo para o preenchimento da burocracia e execução em sala, havendo necessidade de ocupar o tempo das chamadas aulas extras, ou seja, de artes e educação física. Na necessidade de mais tempo, estas poderiam ser substituídas para implementar os novos programas.

O trabalho do coordenador pedagógico, que deveria ser o de planejar coletivamente com os professores, visando novas estratégias para o processo

de ensino-aprendizagem, a partir da realidade social em que os sujeitos estão inseridos, finda por não se concretizar na escola campo do estágio. Diante das mais variadas ocorrências, no âmbito escolar, o coordenador não encontra tempo para realizar a reflexão sobre sua prática, corroborando com que historicamente vem ocorrendo com a sua função, o que dificulta a concretização daquela que deveria ser sua identidade profissional.

Observamos, diante dos fatos ocorridos no período de estágio, que a atuação da coordenadora pedagógica da escola restringe-se à fiscalização de professores, para que esses cumpram os programas adquiridos pela SMEC para as escolas municipais. Porém, mesmo com a adoção desses pacotes, não tem resultado em sucesso escolar, pois constatou-se, que apesar do uso do material Saber Igual, do Instituto Alfa e Beto, muitos alunos têm chegado ao 5º ano sem saber ler e escrever, mesmo assim, coordenadores e professores são obrigados a seguir com o programa, pois há um contrato a ser cumprido pelo município.

A educação escolar pública, no Brasil vem historicamente sofrendo interferências dos Organismos Internacionais, mais precisamente a partir 1946. Atualmente, dadas as influências de uma concepção neoliberal de Estado, a escola tem ficado refém de Programas adotados com o intuito de cumprir metas educacionais, estabelecidas a partir dos acordos internacionais (SILVA, 2013).

Desde o período colonial, observa-se que a escola tem sido organizada a partir de currículos descontextualizados, desconsiderando a diversidade cultural do nosso país, o que interfere diretamente na prática docente, constituindo-se em uma profissão desvalorizada socialmente. Tal situação dificulta a capacidade de reflexão por parte dos professores e coordenadores na escola, os quais se restringem, majoritariamente, à execução de tarefas. Foi possível observar na escola campo do estágio, que os professores tinham por obrigação executar os programas adquiridos, os quais recebiam treinamentos sem a participação da coordenadora pedagógica, a qual recebe uma capacitação apartada daquela oferecida pelos professores.

## CONTRIBUIÇÕES FORMADORAS FRENTE AO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO SUPERVISIONADO EM COORDENAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA

As vivências oportunizadas pelos estágios contribuíram de forma significativa para a construção de minha práxis profissional, a qual se pretende exercer na perspectiva democrática, apesar de se ter consciência dos limites com os quais iremos nos deparar.

A compreensão da realidade, mediada pelo referencial teórico disponibilizado no curso, foi oportunizada pela interdisciplinaridade buscada pelos professores do semestre e do curso, como um todo, o que permitiu uma melhor atuação no estágio.

No Estágio IV foi possível compreender os desafios da coordenação e gestão escolar, influenciadas pelo meio econômico em sua aplicabilidade com adesões de programas inacabáveis e desvinculados da realidade cultural dos indivíduos inseridos no processo educacional, que almeja-se na construção de uma educação emancipadora da classe popular crítica, reflexiva e equitável, apesar das diretrizes curriculares nas quais as escolas públicas se pautam, num longo período, desde a Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/96, a qualidade social de uma escola pública de qualidade e para todos não se encontra ao alcance de todos.

No campo do Estágio foi notória, diante das ocorrências diárias ao coordenador pedagógico e ao gestor escolar, a distorção das atribuições desses profissionais, as quais se resume em auxiliar professores no preenchimento das formalidades administrativas dos programas educacionais, adquiridos e exigidos criteriosamente pela SMEC, para o cumprimento de metas, mas, também, para atender às demandas do mercado de materiais didáticos, como destaca Silva (2003), ao se referir sobre a venda dos programas e a fiscalização da sua efetivação nos países credores. Durante a observação participativa, realizada no estágio, os professores relataram que não aguentavam mais programas novos, que havia alunos do quinto ano sem saber ler e escrever, que estavam executando três programas diferentes e que não havia tempo para encaixar mais um.

Portanto, compreender as profissões do coordenador pedagógico e do gestor escolar, implica na análise das suas competências formadoras frente a suas ações na escola. Tal vivência possibilitou verificar que a gestão numa

perspectiva democrática está longe de ser alcançada, pois adota-se uma gestão centralizada, em que os agentes participantes da educação exercem somente uma atividade técnica de execução, havendo pouca compreensão de uma educação pública de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado IV, em Gestão e Coordenação Pedagógica, contribuiu de forma significativa para a construção de uma identidade profissional reflexiva, por meio do qual foi possível compreender que o coordenador pedagógico, para exercer sua atividade, em prol de uma educação pública de qualidade social, terá que entender a formação social do sujeito e, assim, desenvolver práticas pedagógicas relacionadas às vivências do educando, para a formação de um sujeito crítico e reflexivo.

Durante as vivências possibilitadas no Estágio IV percebemos o tecnicismo educacional devido à quantidade de programas educacionais adotados na rede municipal de Boa Vista – RR, porém não está resultando em êxito no rendimento dos alunos, além de acarretar nos profissionais a reprodução, favorecendo a acomodação, sem a necessidade de entender a própria prática, e a eficácia do ensino.

O coordenador pedagógico executa várias atividades burocráticas ao longo do dia, não sobrando-lhe tempo para realizar o que deveria ser seu verdadeiro papel: o suporte pedagógico aos professores e demais participantes do processo, o que traz implicações sobre a indefinição de sua identidade profissional.

A escola precisa elaborar seu Projeto Político Pedagógico pautando-se em uma gestão democrática, de modo que os agentes participantes possam contribuir de forma ativa e crítica, no que se refere ao processo educacional da escola, que o ensino público de qualidade compreenda a equidade, se desvinculando da mera fabricação de mão de obra para o mercado de trabalho e a adaptação à sociedade capitalista.

Esta experiência contribui para a reflexão sobre a função do coordenador pedagógico em uma escola pública municipal, o que permitiu compreender os limites do trabalho desse profissional naquela escola, o qual caracteriza-se por uma atividade burocrática e dependente das decisões da Secretaria

Municipal de Educação, no cumprimento de metas e dos pacotes educacionais, o que lhe retira a autonomia para pensar o processo pedagógico com os demais professores. Com isso, conclui-se que o trabalho do coordenador é importante no âmbito escolar, no que tange à organização e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da gestão democrática, projeção idealizada por mim, durante a realização do estágio.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. <[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.f&ved=2ahUKEwislrzIx8blAhVjDrkGHc8UBmAQFjAAegQIBhAC&usq=AOvVaw05uRzDcxXtHW72vIqLfnRk](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.f&ved=2ahUKEwislrzIx8blAhVjDrkGHc8UBmAQFjAAegQIBhAC&usq=AOvVaw05uRzDcxXtHW72vIqLfnRk)>. Acesso em 07 de out. de 2019.

DE ARAÚJO, Marta Maria. Tempo de balanço: a organização do campo educacional e a produção histórico-educacional brasileira e da Região Nordeste. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2003, nº 3 (p. 9-41).

LIMA, Lício. C. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública**. Curitiba – Educar em Revista, 2018 (p. 15-27).

LÜCK, H. L. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (p. 28-47/64-107).

OLIVEIRA, I. F. **Coordenação Pedagógica: Das Atribuições Legais às Vivenciadas**. Bahia, v. 1, nº 1, 2010.

SILVA, M. A. Do projeto político do branco mundial ao Projeto Político-Pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> (p. 283-301).

SOUZA, A. R.; PIRES, P. A. G. **As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros**. Curitiba – Educar em Revista, 2018 (p. 65-87).

**UFRR. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima – UFRR/CEDUC.** Boa Vista, RR, 2009.

**VÁRIOS AUTORES. Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação à ação.** Naura Syria Carapeto Ferreira org. e revista técnica; tradução de espanhol Sandra Valenzuela. – 4. Ed. – São Paulo : Cortez, 2003 (p. 13-38).

VENAS, R. F. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. **VI Colóquio Internacional,** São Cristóvão – SE, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar.** Trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998 (p. 53-87).

## **SOBRE OS AUTORES**

### **ADINE DA SILVA RAMOS**

Possui graduação em Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal de Roraima (2008). Atualmente é estatutária - Secretária de Educação Cultura e Desportos. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Comunicação e Arte, atuando principalmente no seguinte tema: jogos e brincadeiras. Especialista em Especialização em Línguas em Contexto de Diversidade Linguística. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA, UERR, Brasil com o Título: VAROLIZAÇÃO CULTURAL E O ENSINO NA LINGUA INDÍGENA MACUXI NA ESCOLA INDÍGENA JOSÉ MARCOLINO.

### **ALESSANDRA PETERNELLA**

Doutora em Educação (PPE/UEM-2016). Mestre em Educação (PPE/UEM-2011). Especialista em Docência no Ensino Superior (FAA-2006). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UEM-1999). Professora Titular-Livre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR), desde jan 2019. Professora do Mestrado em Educação do PPGE UERR/IFRR, desde maio de 2016. É líder do Grupo de Estudos e de Pesquisas Formação de Professores em Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica (FORPH-C). Atua na docência e na gestão do Ensino Superior, desde 2005. Tem desenvolvido estudos e pesquisas com ênfase em ensino, aprendizagem e desenvolvimento; formação de professores e currículo escolar com base na Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Pedagogia como ciência e Curso de Pedagogia no Brasil com base no materialismo histórico e dialético.

### **CELI JANE FARIAS DE MENEZES**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima. É professora de Educação Infantil no sistema Municipal de ensino de Boa Vista/RR.

### **EDILEÍA DE SOUSA SILVA**

Graduada em Pedagogia pela UFRR (2019). Acadêmica do quinto semestre do Curso de Letras pela UNICESUMAR.

## **EDLAUVA OLIVEIRA DOS SANTOS**

Doutora em Educação em Ciências e Matemática PPGECM/REAMEC. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal de Roraima e licenciada em História pela Universidade Federal de Roraima e em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil. Trabalhou como professora e coordenadora adjunta do curso de Pedagogia da Faculdade Estácio Atual da Amazônia entre 2005 e 2013. Atuou como professora efetiva da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima no período de 1991 a 2013, aonde já desenvolveu também as funções de Coordenadora Pedagógica e Diretora Escolar. Atua como professora efetiva no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Roraima. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática - GPECIM e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores em Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica (FORPHC).

## **EVERTON HENRIQUE MESQUITA DE ARRUDA**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima (2019). Atualmente atua como pedagogo no SENAI/RR.

## **GEORGE BRENDOM PEREIRA DOS SANTOS**

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Roraima (2018); Mestrando do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras. Atualmente é professor celetista horista ministrando a disciplina de história do Colégio Agnus Dei; Membro dos Grupos de Pesquisa: sobre “Religiosidades e História das Religiões” e “Paulo Freire e Educação de Adultos na Amazônia Setentrional”. Tem experiência na área de História, com ênfase em História das Religiões (protestantismo e pentecostalismo). Atua sobre pesquisa e estudos nas seguintes temas: Roraima, Comércio Religioso, Educação, Educação de Jovens e Adultos em Roraima e Igreja Universal do Reino de Deus.

## **JOELMA DA SILVA**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima (2019). Pós-Graduação em Educação Especial pela Faculdade São Luís

(2020). Analista/Pedagoga da Assistência Social do Município de Boa Vista/RR. (Necessito do currículo lattes)

### **LEUDA EVANGELISTA DE OLIVEIRA**

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Foi Gerente de Educação e Cultura do SESC/Roraima (2001-2005); Diretora do Departamento de Ensino Técnico das Áreas de Gestão, Saúde e Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Roraima - IFRR (2006-2010). Coordenadora de Área de Pedagogia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFRR (2012-2018). Atualmente é professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima - UFRR e trabalha com as disciplinas de Fundamentos da Alfabetização; Fundamentos da Educação Infantil; Pedagogia e Literatura Infantil; Conteúdos e Fundamentos Metodológico do Ensino da Língua Portuguesa; Jogos, Brinquedo e Movimento na Educação Infantil; Organização da Educação Brasileira e Formação de Professores. Possui experiências nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização. Mediação de Leitura Literária e Educação Profissional.

### **LYJANE QUEIROZ LUCENA CHAVES**

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Roraima - Concluído em agosto de 2016 Possui Pós - Graduação no Ensino de História e Geografia pela Faculdade Claretiano. Pós - graduanda no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima Tem experiência na área de História, com ênfase em História, Patrimônio Histórico, e Educação. Atualmente é professora do Ensino Fundamental II no Colégio Instituto SION; Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UFRR no sub-projeto de História Oral na Escola Estadual General Penha Brasil, Boa Vista/Roraima. Lecionou História para cursinho pré-vestibular Acadêmico News (2016 - 2019) Ministrou o curso FIC Enem da Fundação Bradesco (2017). Foi parecerista dos artigos submetidos aos Anais do II Ciclo de Palestras sobre Educação. Desenvolveu projetos em parceria com o Instituto Sion: “Projeto Arte como Terapia contra a depressão”; “Projeto Sarau

Literário” Organizou o Projeto Feira de Ciências/ Sustentabilidade. Desenvolveu dois projetos de pesquisa: “Projeto Raízes: o caso e o descaso do Patrimônio Histórico de Boa Vista - RR” e “Patrimônio Material e o ensino de História: a importância da História local em sala de aula; Membro do Grupo de Pesquisa Africanidades, Literatura e minorias sociais

### **MARIA APARECIDA BORGES**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima – UFRR. 2017. Especialização em ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO pela Faculdade de Educação São Luís, Brasil (2019). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Paulo Freire e a EJA na Amazônia Setentrional - UFRR

### **MARIÁ BATALHA CARVALHO MACHADO**

Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Roraima - UFRR. Mestrado em andamento em Antropologia Social pela Universidade federal de Roraima - Ufr. Áreas de interesses em pesquisas: Teoria da História, Filosofia Oriental, Comunidades indígenas da Amazônia setentrional, processo de migração na Amazônia setentrional, Ensino e aprendizagem na Educação, especificamente em educação ecológica.

### **MARIA EDITH ROMANO SIEMS**

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba (1987), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008) e doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2013). Atualmente é pesquisador da Universidade Federal de São Carlos, professora pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás e professor adjunto da Universidade Federal de Roraima. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, formação de professores, educação, deficiência e inclusão.

### **MARISTELA BORTOLON DE MATOS**

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas (1990). Especialização em Metodologia do Ensino e em Metodologia do ensino Superior. Mestrado em Ciências de la Educación Superior - Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos (2001), convalidado pelo Universidade

Federal de Mato Grosso. Doutorado em Educação pela UNISINOS. Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Experiência na área de Educação, Educação Física e Educação Indígena, Metodologia, Gestão, Planejamento, Metodologia Científica, prática docente e formação docente. Professora do Mestrado em Educação da UERR/IFRR, docente do PROFEPT e do Mestrado Profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania da UERR. Diretora de Políticas de Desenvolvimento de Ensino na PROEN do IFRR.

### **NELCICLEIA DA SILVA TAVARES HONDA**

Possui graduação em Letras com habilitação em língua espanhola pelo Centro Universitário do Norte (2005). Atualmente é professora do Instituto SION e Instituto Educacional João Calvino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura.

### **SANDRA DO NASCIMENTO MOURA**

Possui graduação em Letras Português - Literaturas pela Universidade Federal de Roraima (2004). É servidora pública federal, técnico administrativo - membro da Comissão Permanente de Vestibular - Universidade Federal de Roraima. Especialista em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e estrangeira (UNINTER 2014). Atualmente, cursa Mestrado Acadêmico em Educação - Universidade Estadual de Roraima. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa

### **SEBASTIÃO MONTEIRO OLIVEIRA**

Professor Adjunto IV, possui graduação em Pedagogia com Habilitação Administração Escolar pela Universidade Federal do Amazonas (1987) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas em dezembro de (2004). Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) em abril de 2016. Foi coordenador Geral do Curso de Pedagogia (2001-2002), (2010-2012) e Coordenador do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na UFRR, curso de Especialização Mídias na Educação e do Curso de Especialização em Educação Infantil. Atualmente é professor adjunto IV da Universidade Federal de Roraima. Participa do Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) na UFRR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e

Adultos e História da Educação. Já trabalhou na graduação as disciplina: História da Educação, História da Educação Brasileira, Sociologia da Educação I e II, Currículos e Programas, Legislação da Educação Básica, Fundamentos Metodológicos da Língua Portuguesa, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Coordenação Pedagógica entre outros e disciplinas nas Especializações que participou. Atualmente é líder do Grupo de Pesquisa Paulo Freire e Educação de Adultos na Amazônia Setentrional e Coordenador do Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos de Roraima. É Membro da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) trabalha com três projetos de pesquisa: a História da Educação de Roraima; a Educação de Jovens e Adultos e O Papel estratégico do curso de Pedagogia na formação de professores em Roraima, projetos cadastrados na PRPPG. Editor Adjunto da Revista Educação, Pesquisa e Inclusão do PPGE da UFRR. Também é membro do Núcleo de Pesquisas Eleitorais da Amazônia (NUPEPA). Membro da Câmara de Afastamento e Regime de Trabalho (CART). Atualmente é aluno do PPGE/UFAM como pós doutorando em educação.

### **VERALUCIA LEITE LOPES**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima (1999). Pós-graduação em Pedagogia Escolar, pelo IBPEX ( FACINTER). Atualmente é efetivo do Governo do estado de Roraima, atuando principalmente no seguinte temas: Pedagogia, Albetização, Jogos Matematicos,

### **WESVÂNIA QUEIROZ SILVA**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima (2019). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.



ISBN 658606257-8



9 786586 062571