

**CENTRO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E LETRAS (CCHL)**



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)**



# **ANAIIS DO II SEMINÁRIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO CCHL**

**Setembro de 2020**



**Antonia Valtéria Melo Alvarenga  
Maria do Socorro Rios Magalhães  
Omar Mario Albornoz**

Antonia Valtéria Melo Alvarenga  
Maria do Socorro Rios Magalhães  
Omar Mario Albornoz  
(Orgs,)

**ANAIS DO  
II SEMINÁRIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO CCHL  
OS DESAFIOS DOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE:  
DISCUTINDO AS DIRETRIZES DA BNCC NOS CURSOS DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS DA UESPI**



**FUESPI  
2021**



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

**Evandro Alberto de Sousa**

Reitor

**Rosineide Candeia de Araújo**

Vice-Reitora

**Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho**

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

**Gustavo Oliveira de Meira Gusmão**

Pró-Reitor Adj. de Ensino de Graduação

**Ailma do Nascimento Silva**

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

**Pedro Antônio Soares Júnior**

Pró-Reitor de Administração

**Raimundo Isídio de Sousa**

Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

**Joseane de Carvalho Leão**

Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

**Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote**

Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

**Marcelo de Sousa Neto**

Editora da Universidade Estadual do Piauí

**Universidade Estadual do Piauí**

Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI

Todos os Direitos Reservados



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ • UESPI



**José Wellington Barroso de Araújo Dias** Governador do Estado  
**Maria Regina Sousa** Vice-governadora do Estado  
**Evandro Alberto de Sousa** Reitor  
**Rosineide Candeia de Araújo** Vice-Reitora  
**Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho** Pró-Reitora de Ensino de Graduação  
**Gustavo Oliveira de Meira Gusmão** Pró-Reitor Adj. de Ensino de Graduação  
**Ailma do Nascimento Silva** Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação  
**Pedro Antônio Soares Júnior** Pró-Reitora Adj. de Administração  
**Raimundo Isídio de Sousa** Pró-Reitor de Planejamento e Finanças  
**Joseane de Carvalho Leão** Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças  
**Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote** Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários  
**Marcelo de Sousa Neto** Editor da Universidade Estadual do Piauí  
**Autores** Revisão  
**Editora e Gráfica - UESPI** e-Book

S471a Seminário didático-pedagógico do CCHL (2. : 2020 : Teresina, PI).  
Anais do II seminário didático-pedagógico do CCHL: os desafios dos caminhos da formação docente: discutindo as diretrizes da BNCC nos cursos de ciências humanas e letras da UESPI, de 01 a 03 de setembro de 2020 em Teresina-PI / Organizado por Antonia Valtéria Melo Alvarenga, Maria do Socorro Rios Magalhães e Omar Mario Alborno. - Teresina : FUESPI, 2021.  
Ebook

ISBN: 978-65-89616-00-9

1. Seminário. 2. Pedagógico. 3. BNCC. 4. Interdisciplinar.  
I. Alvarenga, Antonia Valtéria Melo (Org.). II. Magalhães, Maria do Socorro Rios (Org.). III. Alborno, Omar Mario (Org.). IV. Título.

CDD: 001.42

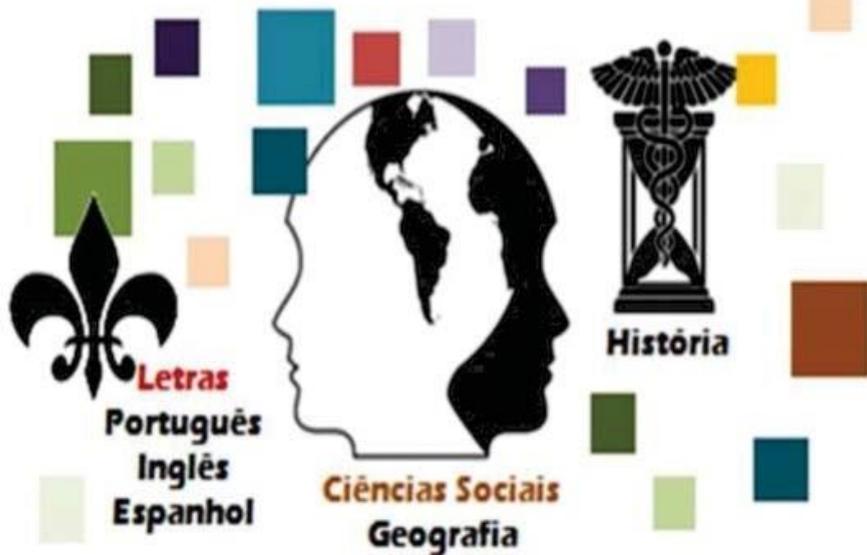
Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI  
Grasielly Muniz Oliveira (Bibliotecária) CRB 3/1067

## II SEMINARIO DIDACTICO-PEDAGOGICO DO CCHL

Tema:

### OS DESAFIOS DOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE:

Discutindo as diretrizes da BNCC nos Curso de  
Ciências Humanas e Letras da UESPI.



## **ORGANIZAÇÃO DO II SEMDIPE-CCHL/UESPI**

### **Coordenação Geral**

Omar Mario Albornoz

Jorge Eduardo de Abreu Paula

### **Coordenadores de Cursos**

Letras – Português: Lucirene da Silva Carvalho

Letras – Inglês: Marlia Socorro Lima Riedel

Letras – Espanhol: Josinaldo Oliveira dos Santos

História: Ana Cristina de Sousa Meneses

Geografia: Elisabeth Mary de Carvalho Baptista

Ciências Sociais: Alvino Rodrigues de Carvalho

### **Comissão Científica:**

Antonia Valtéria Melo Alvarenga

Ana Maria Bezerra do Nascimento

### **Comissão de Mídias:**

Josinaldo Oliveira dos Santos

Bruno Mello Souza

Maria Clara Soares Silva

Bruna Rodrigues da Silva Neres

### **Comissão de Divulgação**

Maria Clara Soares Silva

Natanael Soares Pereira

### **APOIO:**

**Centros Acadêmicos do CCHL**

**Núcleo de Estudo em Estado Poder e Política (NEEPP)**

**Revista Humana Res**



# SUMÁRIO

**1 APRESENTAÇÃO 13**

**2 PROGRAMAÇÃO 15**

**3 RELATÓRIO DO II SEMINÁRIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO  
SEMDIPE - CCHL/UESPI 16**

**4 COMUNICAÇÕES 45**

- Alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva de descoisificação e ascensão social 47

- Estratégias pedagógicas para facilitar a aprendizagem de estudantes com (TEA) 55

- Antropologia, homogeneização cultural e os desafios da educação 61

- Formação de professores de geografia e BNCC 71

- A formação docente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 77

- Relatos do estágio supervisionado: uma experiência em História no ensino fundamental. 85

- Confecção de maquetes no ensino de geografia: experiências no programa residência pedagógica 91

- Ensino de língua portuguesa: uma breve discussão sobre saberes sociolinguísticos e competência comunicativa 99

- Diante da sala de adultos e jovens: uma análise das experiências em sala de aula no estágio curricular do Ensino Fundamental 105

- Fragmentos de memórias de um estagiário em uma escola pública no interior do Maranhão 113

- A história em quadrinhos solos na escola conhecendo solos de pertinho como recurso didático pedagógico no ensino do conteúdo de solos na geografia 121

- O estágio não-obrigatório na formação inicial em Geografia: relato de experiência com estagiários de uma universidade pública em Teresina/Piauí 129

- Estágio supervisionado: experiências e desafios 137

- O invisível ao olhar e análise de conteúdo: a inferência na escuta do documento 145

# 1 APRESENTAÇÃO

O II SEMINÁRIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO (SEMDIPE) DO CCHL é uma ação conjunta da Comissão Didático-Pedagógica do CCHL, das Coordenações dos Cursos de Licenciatura Plena que pertencem a este Centro e dos Centros Acadêmicos vinculados aos cursos do CCHL. Essa é uma atividade periódica, com frequência bienal, que pretende avaliar o desempenho das disciplinas pedagógicas, bem como ampliar debates sobre temas específicos da área de formação pedagógica.

A iniciativa justifica-se pela oportunidade e necessidade de troca de experiências entre professores e alunos dos diferentes Cursos, especialmente quando se considera que eles funcionam nos turnos manhã, tarde e noite, dificultando a interação entre os membros dessa comunidade. O Evento visa oportunizar aos docentes avaliarem suas práticas pedagógicas realizadas, durante cada semestre, permitir aos graduandos uma reflexão sobre suas futuras profissões e criar um ambiente para discutir situações e políticas relacionadas ao ensino. A população-alvo é constituída pelos alunos e professores dos Cursos do Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL, assim como também pelos alunos e professores de IES que mostrarem interesse pela área de ensino.

Esta é edição teve como tema “Os desafios dos caminhos da formação docente: discutindo as diretrizes da BNCC nos Cursos de Ciências Humanas e Letras da UESPI.

Integram o Centro de Ciências Humanas e Letras os Cursos de Letras-Português, Letras-Inglês, Letras - Espanhol, História, Geografia e Ciência Sociais. Todos os Cursos do Centro participaram do Evento, tanto diretamente, quanto na divulgação, atraindo outros participantes para programação Assistência.

A seguir, serão apresentados relatório das atividades, bem como os resumos expandidos inscritos para comunicação, como parte da programação. Os resumos são de autoria de docentes e discentes e apresentam aspectos de suas experiências relacionadas ao ensino em áreas específicas, demonstrando a grande diversidade de problemas a serem pesquisados e debatidos no campo de ensino.



## **2 PROGRAMAÇÃO**

**01 a 03 de setembro de 2020**

**01 de setembro**

**17h SOLENIDADE DE ABERTURA**

**Local: sala virtual do evento**

**18h - CONFERÊNCIA DE ABERTURA: A BNCC E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Cleire Maria do Amaral Rodrigues (palestrante)

Isabel Cristina da Silva Fontineles (palestrante)

Antonia Valtéria Melo Alvarenga (mediadora),

**Local: sala virtual do evento**

**19h15 - atividade cultural**

**19H30 – MESA REDONDA: IMPACTOS DA BNCC NAS REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PIAUI E NOS CURSOS DA UESPI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.**

Elenice Maria Nery (debatedora/palestrante),

Lidenora de Araújo Cunha (debatedora/palestrante)

Luís Carlos Batista Rodrigues (debatedor/palestrante)

Alvino Rodrigues de Carvalho (Mediador)

**Local: sala virtual do evento**

**Dia 02 de setembro de 2020**

**17h - GRUPOS DE DISCUSSÃO (GD's): DISCUTINDO AS PRINCIPAIS ALTERAÇÕES PREVISTAS NOS PPC DOS CURSOS DO CCHL - UESPI RELACIONADAS ÀS DIRETRIZES DA BNCC- Roda de Conversa**

**Local: sala virtual do evento**

**19h** - atividade cultural

**19h30 SOCIALIZANDO AS DISCUSSÕES DOS GDs-** Colóquio

**Local:** sala virtual do evento

**Dia 03 de setembro de 2020**

**17h APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS:** Momento de socialização de relatos de experiência; estágios; Pibid; Residência Pedagógica; Pesquisas, TCC dentre outros relacionados aos cursos do CCHL e/ou à formação docente.

**19h - Atividade cultural**

**19h10 ENCERRAMENTO: AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS:**  
Encerramento

**Local:** sala virtual do evento

### **3 RELATÓRIO DO II SEMINÁRIODIDÁTICO-PEDAGÓGICO SEMDIPE - CCHL/UESPI**

#### **Antecedentes do II SEMDIPE - CCHL/UESPI**

O Seminário Didático-Pedagógico do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Piauí - SEMDIPE/UESPI é uma iniciativa da Direção do Centro, em parceria com os Cursos que integram o CCHL e os Centros Acadêmicos a eles vinculados, que, preocupados com a melhoria da qualidade do ensino nas licenciaturas, procuram oferecer subsídios que ajudem na interdisciplinaridade e na integração dos sujeitos que participam dos referidos Cursos. O SEMDIPE-CCHL/UESPI é uma atividade periódica, com frequência bienal, que pretende avaliar o desempenho das disciplinas pedagógicas, bem como ampliar debates sobre temas específicos da área de formação docente.

A iniciativa justifica-se pela oportunidade e necessidade de troca de experiências entre professores e alunos dos diferentes Cursos, especialmente, quando se considera que eles funcionam nos turnos

manhã, tarde e noite, dificultando a interação entre os membros dessa comunidade. O evento objetiva oportunizar aos docentes avaliarem suas práticas pedagógicas realizadas durante o semestre, assim como estimular os graduandos a refletirem sobre sua futura formação. A população alvo são alunos e professores dos Cursos do Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL, bem como alunos e professores de IES que mostrem interesse pela temática.

Para esse fim, foi criada, no início do ano 2017, uma Comissão Didático-Pedagógica com a finalidade de coordenar a produção de estratégias em prol do aprofundamento de temáticas e práticas que possam contribuir para a formação docente. O foco, como já mencionado, é a dimensão pedagógica, aspecto que vem sendo negligenciado em muitos cursos de formação docente nas instituições do país, refletindo-se na baixa qualidade da Educação Básica, notadamente na educação pública. O resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) para 2019 mostrou que o Brasil continua atrás de mais de 50 países no quesito leitura, apresentando o mesmo resultado há mais de uma década, sem falar nos desempenhos obtidos para matemática e ciências.

Apesar da baixa qualidade apresentada pela educação brasileira, o Piauí vem superando algumas dificuldades históricas nesse setor. Dados fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) em setembro de 2020 sobre os resultados do Índice da Educação Básica (IDEB), mostraram que a educação piauiense vem melhorando sua qualidade, apresentando o terceiro melhor crescimento do país (<https://www.pi.gov.br/noticias/piaui-e-destaque-no-ideb>).

Embora esse seja um resultado importante e bastante animador, não produz conforto quando relacionado aos baixos índices de escolaridade apresentados por um percentual significativo da população, à alta taxa de analfabetismo prevalente no Estado e à baixa qualidade profissional apresentada por grande número de piauienses, mesmo entre aqueles que mostram ter acima de 10 anos de escolaridade. São aspectos dessa natureza que o SEMDIPE/ UESPI procura discutir. Por caracterizar-se como uma unidade voltada para a formação de profissionais que irão atuar na Educação Básica, tem procurado refletir sobre o papel desempenhado pelos cursos formadores de professores

na produção de competências técnicas e no compromisso político-social desses profissionais.

A primeira versão do Evento realizada em 2018, o tema central, as licenciaturas, foi debatido durante dois dias por professores do Centro e convidados de outras instituições. Esse primeiro evento foi restrito aos docentes do CCHL, pois além de uma reflexão sobre os aspectos gerais dos cursos de formação de professores, buscou-se ouvir as experiências dos docentes do Centro, notadamente daqueles que ministravam as Práticas Pedagógicas e os Estágios Supervisionados.

O objetivo principal foi avaliar qual a importância dada a essa dimensão curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e como, na prática, professores e alunos participam das disciplinas desse núcleo. O primeiro fato observado foi a baixa presença dos professores do Centro no evento. Esse aspecto serviu como parâmetro para identificar a necessidade de reforçar um trabalho de valorização dessa dimensão, o que foi confirmado pelos depoimentos dos docentes participantes a respeito do pouco compromisso demonstrado pelos alunos em relação às Práticas, aos Estágios Supervisionados e a outras disciplinas pedagógicas. Uma das explicações oferecidas para tal comportamento foi o estímulo que vem sendo dado ao aspecto da pesquisa, desarticulada do ensino e da extensão.

Nas conferências realizadas por profissionais convidados, ficou evidente que esse tem sido o desafio dos cursos de formação de professores nas instituições brasileiras: equilibrar a importante dimensão da pesquisa com as outras que formam a base do ensino superior. Desenvolver uma cultura acadêmica que valorize tanto a formação de competências para a produção de conhecimentos nas diferentes áreas, mas que também possibilite o desenvolvimento de estratégias metodológicas para um ensino de qualidade e para a atuação social. Nesse sentido, o conhecimento pedagógico é primordial para que os índices negativos que caracterizam a educação nacional possam ser modificados. Também é importante que essa formação ocorra vinculada à objetivos sociais maiores, que permitam ao profissional da educação desenvolver compromissos com a melhoria da sociedade.

Motivados pelas discussões, apesar da baixa participação dos docentes do Centro, a Comissão instituída para organização do

Seminário Pedagógico, na época formada pelos professores Omar Mario Albornoz (diretor do CCHL), Jorge Eduardo de Abreu Paula (Geografia) Antonia Valtéria Melo Alvarenga (História), Luciana Libório (Letras Espanhol), decidiram pela organização da segunda versão do Evento para 2019, tendo como tema a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e os seus impactos nos cursos de licenciaturas. Infelizmente, alguns fatos acadêmicos, a exemplo de programações realizadas pelos cursos do Centro, algumas de natureza internacional, ocuparam grande parte da agenda acadêmica do ano, dificultando a realização do Seminário Pedagógico.

No último semestre de 2019 a Comissão que já se encontrava ampliada, inclusive recebendo a adesão de representantes dos discentes, retomou a organização do SEMDIPE-CCHL/UESPI, elaborando o calendário para que o II Seminário Didático-Pedagógico acontecesse no mês de abril de 2020. Estando em marcha a organização com a abertura das Inscrições via Plataforma Doity, em razão da Pandemia do Corona vírus, o Evento foi suspenso, como foram todos aqueles que implicavam aglomeração de pessoas. Seguindo as orientações sanitárias definidas pela Organização Mundial de Saúde – OMS, para conter a Pandemia da COVID-19, o Governo do Estado expediu o Decreto nº 18901 de 19/03/2020 suspendendo as atividades presenciais de diversos setores, inclusive da educação.

Considerando a determinação dos órgãos oficiais de manter a população do Estado em isolamento social, o diretor do Centro de Ciências Humanas e Letras -CCHL, Prof. Omar Mário, em 14 de maio de 2020, encaminhou mensagem à Comissão organizadora do Evento sugerindo que ele fosse realizado de forma remota. Baseou-se na experiência que estava sendo desenvolvida no Campus da UESPI de Oeiras, que realizava atividades na modalidade remota. Também, ponderou que já havia sido realizada a inscrição de muitos interessados que aguardavam uma posição do Centro. Mencionou que a Comissão poderia realizar o planejamento das atividades pelo Google meet, plataforma disponível na instituição. Foi marcada para 05/06, às 16:30, a primeira reunião on-line com os membros da Comissão, que, até aquele momento, vinham conversando apenas pelo grupo do WhatsApp.

A Comissão ampliada, contando com a colaboração dos coordenadores de cursos, discutiu a possibilidade de o Evento ser realizado de forma remota, recebendo a aprovação de todos. Por essa ser a primeira experiência de grande porte produzida na modalidade virtual pelo Centro, a princípio, a Comissão organizadora ficou apreensiva, por não saber como reagiria o público para o qual as atividades estavam sendo organizadas, alunos e professores das licenciaturas da UESPI e outras Instituições de Ensino Superior, e ainda, por não ter certeza se a infraestrutura da Universidade Estadual do Piauí poderia oferecer o suporte necessário para a realização do Evento, que poderia acontecer em coincidência com outros. Apesar das incertezas, a Comissão decidiu pela realização do Seminário, definindo a nova agenda para o período de 01 a 03 de setembro do corrente ano.

Decidida a realização do Evento de forma virtual, as Comissões iniciaram as providências: reformulação da página de divulgação na internet com as devidas explicações e atualizações, criação de Instagram e Facebook para divulgação, criação de um canal do CCHL no Youtube, intensificação da campanha de inscrição de alunos, professores e comunidade neste canal, contato com palestrantes para informar o formato do Evento e confirmar suas disponibilidades para a nova agenda, abertura das inscrições on-line para apresentação de comunicação e participação nas atividades da programação, entre outras. Para viabilizar a realização do evento, foi agendada uma reunião para 12/06, às 9:30.

Na reunião de 12/06 foram reorganizadas as atividades já previstas na programação. Decidiu-se que a Evento seria realizado em apenas três dias, com o início das atividades às 17:00 e finalizando até as 21:00 30min. As inscrições para apresentação de trabalhos foram marcadas para até 20/08/2020 e inscrições apenas como participante até 30/08/2020. Nessa data, também ficou definido o tempo de fala dos conferencistas em 20 min e 10 min para os debatedores de mesa. Também foi reafirmado o tipo de trabalho para comunicação, na forma de resumo expandido. Para as apresentações das comunicações, foram definidos entre 5min e 10 min, dependendo do número de inscritos em cada área. Segue uma amostra da mídia produzida para divulgação do evento:



Fonte: Acervo do SEMDIPE

Entre junho e setembro foram realizadas diversas reuniões on-line, pela plataforma Google meet. Aos poucos, a equipe foi adquirindo mais confiança na organização das atividades e aprendendo a lidar com os desafios técnicos e tecnológicos que foram surgindo. Muito contribuiu para isso o compromisso e a praticidade da Comissão de mídias sociais, formada por docentes e discente. Mister destacar a importante participação desta última categoria no manejo das ferramentas tecnológicas, oportunizando que outros aprendizados fossem possibilitados para todos os envolvidos.

Para sistematização dos trabalhos foram organizadas as seguintes Comissões:

a) Subcomissão Científica: encarregada de receber os resumos dos trabalhos a serem apresentados no terceiro dia do Evento.

b) Subcomissão de Mídias: ficando responsável pela organização dos diversos espaços virtuais que seriam utilizados para a realização das Conferências, Mesas redondas, Discussão das Coordenações com os alunos e professores de cada Curso, Apresentação de trabalhos.

c) Subcomissão de divulgação: responsável pela elaboração de material on-line para a divulgação do evento.

A programação, bem como os canais e links de acesso foram encaminhados para todos os inscritos, bem como para os convidados, com finalidade de reduzir, com essa medida, os problemas técnicos e as dificuldades de acesso às plataformas e canais definidos para a realização que as atividades pudessem manifestar. Também foi montado um grupo de monitoramento dos problemas técnicos para garantir a participação da totalidade dos inscritos.

Foto n. 02

## PROGRAMAÇÃO



Fonte: Acervo do SEMDIPE

A recepção do SEMDIPE-CCHL, dessa vez, foi bastante diferente da primeira versão. O Evento recebeu mais de 900 inscrições com participantes de diferentes instituições e Estados. O número de alunos inscritos, oriundos dos cursos de licenciaturas e até de bacharelados da UESPI foi animador, mostrando que o debate sobre a formação docente interessava à comunidade estudantil. Também foi significativa a quantidade de professores e gestores da UESPI que se integraram ao Seminário, no processo de organização ou se colocando à disposição para contribuir na execução das atividades programadas. Todas as coordenações do Centro de Ciências Humanas se envolveram, participando da divulgação dos demais momentos da programação.

O número de trabalhos inscritos, no entanto, não correspondeu ao que se esperava para o total de participantes. Apenas 22 propostas de comunicação foram submetidas, sendo que poucas de alunos da UESPI. A maioria dos inscritos para realização de comunicação foram alunos da Universidade Estadual do Maranhão -CESC/UEMA ou da Universidade Federal do Piauí -UFPI, o que mostra a necessidade de um trabalho mais intenso na UESPI, nesse aspecto. O quadro leva a acreditar que, embora a comunidade acadêmica tenha sido convidada a participar, sua produção nesta temática é muito pequena. Após encerramento do prazo para o envio dos resumos expandidos, a Comissão Científica realizou a análise do material e encaminhou o aceite aos que se apresentavam aptos a realizar a comunicação. Segue modelo de documento produzido para ciência dos autores:



Fonte: acervo do SEMDIPE

O cartão de aceite foi encaminhado aos coordenadores de cursos, que, estando responsáveis pela organização das apresentações dos trabalhos no terceiro dia de atividades, os encaminharam aos autores. Também coube a esse grupo a realização de convites aos professores de suas áreas para coordenarem as salas de apresentações e debates.

### **A execução do II SEMDIPE - CCHL da UESPI**

#### **Abertura do Evento**

A abertura do II SEMDIPE - CCHL UESPI teve início às 17 h do dia 01/09/ 2020, com a formação da mesa de abertura e participação de mais de 500 internautas . A abertura dos trabalhos foi realizada pelo professor Dr. Jorge Eduardo de Abreu Paula, do Curso de Geografia - Campus Poeta Torquato Neto. No ato, o professor agradeceu aos presentes e convidou as autoridades a integrarem a mesa de abertura: em sequência

apresentou o diretor do CCHL, Prof. Esp. Omar Mario Alborno, o Magnífico Vice-Reitor, Prof. Dr Evandro Alberto de Sousa, a Pró-Reitora de Extensão, Dr<sup>a</sup> Eliene Maria Viana de Figueredo Pierote e a Pró-Reitora de Graduação, Dr<sup>a</sup> Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho.

Foto n. 04 ABERTURA DO II SEMDIPE-CCHLA/UESPI



Fonte: acervo do SEMDIPE

Em seguida, professor Jorge Eduardo concedeu a palavra aos participantes da mesa, que saudaram a todos os inscitos e palestrantes do Evento, destacando a importância do tema para a formação docente, especialmente no momento em que se vive uma nova experiência educacional, causada pela Pandemia da COVID-19. O Vice-Reitor, Prof. Dr. Evandro Alberto, destacou a importância do Centro de Ciências Humanas e Letras na formação de profissionais para o mercado de trabalho piauiense e circunvizinho e as oportunidades que são produzidas pelos cursos do Centro para que pessoas possam conquistar melhores condições de vida, colaborando para a transformação social.

## Foto n. 05 MESA DE ABERTURA DO EVENTO



Fonte: Acervo do SEMDIPE

Desfeita a mesa de abertura, foi dado início à programação do primeiro dia do II SEMDIPE - CCHL UESPI. A Conferência de abertura teve como título “ A BNCC e a formação docente” e como conferencistas as professoras Dr<sup>a</sup> Cleire Maria do Amaral, graduada em Pedagogia e doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. A pesquisadora é docente do Instituto Federal de Ensino do Piauí e desenvolve estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, sendo uma das estudiosas locais de reconhecimento nessa área. Também integrou essa mesa na condição de Conferencista a Professora Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina da Silva Fontineles, integrante do quadro de docentes da UESPI e uma das pesquisadoras desta instituição que tem se dedicado à temática em debate. Professora Isabel Cristina é graduada em Pedagogia e doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí.

A mediação da conferência foi realizada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valtéria Alvarenga, do Curso de História - Campus Poeta Torquato Neto e integrante da comissão organizadora do evento. Na abertura, a professora destacou a importância do evento em tempos tão difíceis como o produzido pela Pandemia da Covid-19. Falou do desafio que a equipe organizadora enfrentou diante das incertezas sobre a recepção do novo formato do SEMDIPE, das inseguranças sobre o funcionamento da estrutura tecnológica da UESPI e, por fim, afirmou estar muito contente com a resposta dada por todos para a concretização desse projeto. Fez ressaltar, ainda, que considerava que o evento já era

um sucesso pelo número de inscritos, que era uma esperança para todos aqueles que militam por um projeto de educação de qualidade para o país, perceber que existia tanta gente interessada em discutir a Base Nacional Comum Curricular, seja qual for a posição que se tenha em relação a ela, significa que a educação importa para muita gente. Isso era esperança em um amanhã melhor. Em seguida, passou a palavra para as debatedoras.

A Professora Cleire Amaral iniciou falando da experiência recente com a formação de professores de matemática e física que desenvolve no Instituto Federal do Piauí-IFPI de Angical, destacando que, em relação à implementação da BNCC, faz-se necessário a mudança nos currículos escolares, o que sem dúvida produz impactos nos sistemas de ensino. Apesar desses desafios, afirmou que esperava que todos os esforços dispendidos fossem para que se possa oferecer uma melhor educação a todos e a todas da sociedade brasileira.

Destacou que as palavras de ordem da BNCC são as competências a serem formadas e que, embora essa não seja uma meta nova, nesse documento, ela ganha uma expressividade maior. Apresentou alguns conceitos para competência, todos centrados no desenvolvimento de capacidades para o enfrentamento de situações novas e cotidianas. Sua fala foi centrada em dois eixos. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento da formação docente para implementação eficaz da BNCC, dada a relevância assumida pelos professores e demais sujeitos da equipe escolar para o sucesso dos alunos. O segundo trouxe como destaque o desenvolvimento de uma cultura digital na escola, afirmando ser esse um grande desafio, por implicar a necessidade de abandonar velhos hábitos pedagógicos e assumir um compromisso com todos os aspectos das metodologias ativas.

Em seguida Professora Isabel Fontineles fez sua fala manifestando, inicialmente, sua alegria pela regulamentação do Fundo Nacional da Educação Básica - FUNDEB como uma política educacional permanente, afirmando que esse era resultado de uma luta que envolvia os diferentes organismos nacionais, regionais e locais que atuam na defesa do direito pela educação. Para falar da BNCC, iniciou com um questionamento sobre “que projeto de formação de professores queremos para nossa sociedade”. Historicizou a política de formação

de professor no Brasil e inseriu, nessa reflexão, o processo que levou à produção do documento da BNCC.

Foto 06 **CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO II SEMDIPE-CCHL**



Fonte: Acervo do SEMDIPE

Entre a mesa da Conferência de abertura e a mesa redonda do primeiro dia do II SEMDIPE-CCHL/UESPI, houve a apresentação cultural com artistas locais que aceitaram colaborar voluntariamente com o evento. A Mesa-Redonda: Impactos da BNCC nas Redes de Educação Básica no Estado do Piauí e nos Cursos da UESPI foi iniciada às 19h30, tendo como debatedores os seguintes professores: Me. Elenice Maria Nery, Me. Luis Carlos Batista Rodrigues e Me. Lidenora de Araújo Cunha Moraes. A mesa foi mediada pelo professor Dr. Alvinho Carvalho, coordenador do Curso de Ciências Sociais da UESPI. A atividade foi iniciada com a fala da professora Elenice Maria Nery, que é mestra em Letras pela UFPI, especialista em Estudos Literários e graduada em Letras pela UFPI. Atualmente atua profissionalmente como professora da rede estadual de Teresina e compõe a equipe do Pró-BNCC, responsável pela redação do currículo do Estado do Piauí para o Ensino Médio, atuando como coordenadora de etapa.

## Foto 07 MESA - IMPACTOS DA BNCC NAS REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PIAUÍ E NOS CURSOS DA UESPI



Fonte: acervo do SEMDIPE

O segundo a falar foi o professor Luís Carlos Batista, graduado em Geografia (UESPI), Letras (UFPI) e Mestre em Geografia pela (UFPI). O professor é membro do grupo de pesquisa em Estudos Regionais e Urbanos (CNPQ/UFPI) e professor das Secretarias de educação municipal de Teresina/THE-SEMEC e Estadual do Piauí-SEDUC-PI. A última fala da noite foi da professora Lidenora de Araújo, graduada em Pedagogia (UFPI), Mestre em Educação (UFPI), professora Assistente da Universidade Estadual do Piauí e Diretora do Departamento Pedagógico (DAP) dessa instituição. A professora pesquisa as temáticas: formação de professores, aprendizagem da docência, avaliação da aprendizagem e currículo do ensino superior.

O objetivo da mesa foi apresentar como o sistema público de educação do Piauí vem se organizando para tornar efetivas as determinações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular no Ensino Básico, bem como a maneira como isso se reflete no Ensino Superior. A professora Elenice chamou a atenção para o fato da homologação da BNCC para o Ensino Médio ter ocorrido apenas em

2018, sendo esse, portanto, um momento de reestruturação dos currículos nesse nível de ensino. Alertou que sua fala estaria centrada nos procedimentos que estavam sendo realizados pela Rede Estadual de Educação, dando destaque para as principais mudanças produzidas pela BNCC nesse currículo, evidenciando que a profissionalização como parte do currículo regular havia sido a inovação da BNCC.

Professor Luís Carlos iniciou destacando que a BNCC define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a todos os alunos da Educação Básica, assegurando os direitos que lhes preceitua o Plano Nacional de Educação- PNE-2014. Informou que o Sistema Municipal de Teresina encontra-se bastante avançado em relação à adequação do seu currículo a novas determinações da BNCC para o Ensino Fundamental, dando destaque para os aspectos que nortearam a atual proposta: currículo como processo, protagonismo discente e pluralismo de ideias.

Professora Lidenora refletiu sobre o impacto que as mudanças processadas nos currículos de níveis fundamental e médio do ensino das escolas públicas e particulares piauienses produzem nas licenciaturas oferecidas pela Universidade Estadual do Piauí. Informou que a UESPI organiza seus currículos a partir de diferentes legislações, de modo que, embora a BNCC para o Ensino Médio, por exemplo, só tenha sido homologada em 2018, a Instituição já vinha se organizando para atender determinações constitucionais previstas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no sentido de produzir currículos com propostas de conteúdos e competências que possam reduzir desigualdades e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

A mesa recebeu ampla participação de professores e alunos interessados em compreender melhor como essas mudanças irão impactar no seu dia a dia profissional, que estrutura será oferecida pelos governos para implementar as modificações necessárias, em termos de material pedagógico, formação continuada de recursos humanos e suporte para os alunos menos favorecidos economicamente. Assim, foi encerrada a programação do primeiro dia do II SEMDIPI-CCHL/UESPI.

## **Impacto da BNCC nos currículos dos Cursos de Licenciatura da UESPI**

No segundo dia de programação (02/09), as Coordenações de cursos organizaram rodas de conversas dos seus Núcleos Docentes Estruturantes -NDEs com alunos e professores para explicar de que maneira estão ocorrendo as reformas dos seus Projetos Pedagógicos, visando adequá-los ao que dispõe a Base Nacional Comum Curricular e à curricularização da extensão, ou creditação (curricular) da extensão, estratégia que consta do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, mas que só foi regulamentada pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018. As 17h as Coordenações de Ciências Sociais sob a coordenação do professor Dr. Alvino Carvalho, Geografia, da professora Dr<sup>a</sup> Elizabeth Baptista, História, da Dr<sup>a</sup> Ana Cristina Meneses, Letras-Espanhol do professor Josinaldo Oliveira, Letras-Inglês, da Professora Dr<sup>a</sup> Marlia Riedel e de Letras-Português, da Dra. Lucirene Carvalho, abriram as salas para os debates.

As 19h deu-se a socialização dos encaminhamentos produzidos nas rodas de conversas, apresentados por relatores escolhidos entre os representantes do NDE de cada curso, por estarem diretamente envolvidos na reformulação curricular. A atividade foi importante para que cada curso do Centro de Ciências Humanas e Letras pudesse realizar uma autoavaliação dos procedimentos que vêm sendo realizados, bem como conhecer as experiências dos demais. A socialização ocorreu de forma satisfatória, com questionamentos e debates que se estenderam até depois das 21h. Abaixo, o convite expedido pela Comissão organizadora do Evento, para a referida atividade.



Fonte: acervo do SEMDIPE

### **Socializando experiências e dividindo expectativas: metas e desafios**

No último dia do II SEMDIPE-CCHL/UESPI (03/09), aconteceram as apresentações dos trabalhos dos pesquisadores inscritos com comunicação. A metodologia utilizada foi a organização por Curso e temáticas. Tiveram trabalhos inscritos os Cursos de Ciências Sociais, Geografia e História. Esse último, por apresentar o maior número de trabalhos, abriu duas salas de debates. Infelizmente não houve proposta de comunicação em Letras-Inglês Letras-Português e Letras-Espanhol. As comunicações ocorreram da forma esperada, com os coordenadores realizando as ponderações cabíveis e a audiência participando com sugestões, dúvidas e outros tipos de comentários.

Os debates do terceiro dia estenderam-se para além do horário programado, posto que os inscritos demonstraram muito interesse pelas pesquisas apresentadas. Algumas salas, a exemplo das salas de História e de Geografia, só conseguiram realizar o encerramento das discussões

as 19h30, quando a mesa de encerramento já se encontrava em processo de formação.

A mesa de encerramento do evento foi formada por coordenadores dos Cursos do CHHL ou docentes representantes que apresentaram uma síntese das discussões feitas em cada área, nos trabalhos voltados para pensar suas especificidades, diante do que estabelece a BNCC. O moderador dessa mesa foi o Professor Bruno Melo, que, também fez parte da Comissão de mídias, colaborando com professor Josinaldo e o grupo de discentes para que o evento se tornasse possível.

### Foto 09 SÍNTESES DAS DISCUSSÕES REALIZADAS NOS CURSOS



Fonte: acervo do SEMDIPE

O primeiro coordenador a falar foi o professor Alvino Carvalho, do Curso de Ciências Sociais, que informou ter convidado o professor Anderson, que faz parte do Centro de Formação Antonino Freire, para falar sobre a BNCC e como tem sido a aceitação do novo documento para os professores da rede estadual de ensino. Na sua fala, o coordenador ressaltou que professor Anderson mostrou as dificuldades enfrentadas pela rede na formação dos docentes, pelo fato de os mesmos alegarem que o documento tem um forte apelo mercadológico e ainda

pelo fato de a Secretaria Estadual de Educação não informar como serão resolvidos os problemas estruturais apresentados pela rede e, acima de tudo, porque a proposta para o novo currículo do Ensino Médio está sendo desenvolvida, sem uma participação ampla e efetiva de todos os interessados.

Na sequência transferiu a fala para a discente do 8º período do curso, Josmarina Carvalho, para que a mesma apresentasse alguns aspectos do que fora debatido por alunos e professores de Ciências Sociais. A aluna iniciou sua participação fazendo menção ao professor Luciano de Melo, que questionou sobre qual seria o espaço da Sociologia na Educação Básica. Infelizmente, problemas técnicos de conexão impediram a aluna dar continuidade a sua participação. Retomando a palavra, professor Alvino apresentou a sua concepção de currículo, afirmado ser esse um lugar de disputas, e que era preciso considerar que cada área tem suas especificidades.

Destacou que as mudanças curriculares não prescindem de mudanças estruturais, mas a BNCC não discute essa relação. Apresentou as diferentes colocações feitas pelos professores participantes, dando destaque para o questionamento sobre as condições das escolas do interior para implementar as mudanças sugeridas pela Base, a exemplo da implantação dos itinerários educativos como parte da flexibilização curricular. Alertou para o fato de que a Sociologia vem sendo trabalhada nas escolas por professores, sem a formação específica, normalmente através da fragmentação dos conteúdos em diferentes disciplinas. Afirmou entender ser necessário uma aproximação da Universidade com a Escola, com uma participação permanente desses profissionais dentro da escola, apropriando-se das formas como a disciplina é trabalhada e como os fundamentos definidos pela BNCC para a Sociologia são lecionados.

## Foto 09 INTERNAUTAS PARTICIPANTE DO II SEMDIPE-CCHL ( I )



Fonte: acervo do SEMDIPE

Pelo Curso de História falou a Coordenadora, professora Ana Cristina Meneses, que iniciou chamando a atenção para a orientação da BNCC em integrar as diferentes áreas das Ciências Humanas. Avaliou esse aspecto de forma negativa, pois segundo a coordenadora, minimiza a possibilidade de reflexão específica de cada uma das áreas. Também trouxe para o debate questões de cunho epistemológico, chamando a atenção para as concepções fragmentadas e lineares de tempo, que disse ser percebida pelo atual Núcleo Estruturante do Curso–NDE como orientação do documento. Chamou a atenção ainda para o processo de cognição do conhecimento apresentado na proposta, afirmando ser o mesmo de base piagetiana, quando já existem entendimentos mais complexos sobre os processos de aprendizagens.

A professora criticou a concepção eurocêntrica prevalecente na organização da matéria, embora essa apresente a necessidade de trabalho com os conteúdos de África e de Ásia. Por último, chamou a atenção para os currículos dos cursos de licenciaturas atuais, afirmando que eles apresentam um excesso de disciplinas pedagógicas, ocorrendo o que classificou como “pedagogização do conhecimento”, o que, segundo ela, engessa a produção do conhecimento específico, considerando que o curso de História forma professores pesquisadores.

Em sequência falou a professora Luciana Libório, representando o Curso de Espanhol. Afirmou que os docentes de Espanhol vêm

observando o currículo há pelo menos três anos, que muito do que está sendo proposto pela BNCC não é novidade, nem em termos legais, nem como perspectiva acadêmica. Afirmou que a questão da interdisciplinaridade, por exemplo, é um tema presente desde as Diretrizes Curriculares, que as disciplinas, os cursos e as escolas debatem, mas encontram dificuldades em tornar efetiva por diferentes fatores, entre eles, a estrutura do sistema compartimentada e formação dos profissionais fragmentadas.

Informou que o grupo debateu sobre a curricularização da extensão, acreditando que esse novo componente curricular pode ser um dos mecanismos necessários para que os muros das universidades e as barreiras das disciplinas sejam quebradas, estabelecendo o que a BNCC define como o estabelecimento de diálogos entre a universidade e a sociedade, bem como entre as diferentes áreas de conhecimentos.

Por último, a professora tratou do fluxograma do currículo em vigência, afirmando a necessidade de maior presença de disciplinas mais integradas à língua e à literatura espanhola, bem como de componentes de linguística aplicada o que permitiria uma formação mais eficiente do profissional dessa área. Destacou a necessidade de valorização dos Estágios, o que ocorreria se houvesse melhor participação das demais disciplinas do curso na realização desse componente. Encerrou dizendo que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são atitudes que precisam ser formadas e que as licenciaturas precisam entender sua verdadeira vocação, que é a formação de professores. Para isso necessitam deixar o purismo de suas áreas específicas e centrar suas pesquisas nas necessidades práticas dos processos de ensino.

A professora Bruna Rodrigues da Silva Neres, representando a Coordenação de Letras-Português, realizou uma análise das orientações da BNCC para o Ensino de Libras, para alunos surdos e para ouvintes. Afirmou que é necessário que sejam garantidas oportunidades de aprendizagem para todos os tipos de alunos e que o Curso vem buscando fazer cumprir esse direito de todos, oferecendo oportunidades que permitam reduzir desigualdades. Destacou que as competências informadas pela BNCC foram muito bem elaboradas nesse sentido, as habilidades, porém, deixaram a desejar. Sua crítica dirigiu-se ao eixo

principal - a oralidade, que não contemplou a língua dos sinais, a comunicação visual e espacial. Disse ser necessário formar profissionais capacitados para pensar as particularidades dos alunos, pois o docente é o responsável pela acessibilidade linguística, pela aprendizagem dos alunos. Nesses casos, é indispensável a formação de intérpretes, a produção de pesquisas nessa área e, principalmente, o reconhecimento dessa profissão, com a realização de concurso que oportunize a esses profissionais integrarem o mercado de trabalho.

A professora Eldelita Franco Holanda, representando o Curso de Letras-Ingês, iniciou sua participação destacando que a BNCC trouxe como novidade para a língua inglesa a língua franca, quebrando a hegemonia da língua britânica ou americana. Concordando com a fala da professora Bruna Rodrigues, disse ser necessário a inclusão da multimodalidade visual, pois a língua não é apenas oral. Chamou a atenção para o crescimento das dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos alunos de língua inglesa no contexto da pandemia, notadamente, quando se considera os três eixos fundamentais desse processo: fala, escrita e leitura.

Tais dificuldades tornam-se mais agravadas pela falta de infraestrutura adequada às metodologias utilizadas nos cursos de línguas estrangeiras, que carecem de serviços de internet nas salas de aulas, de laboratórios equipados que permitam a realização de um ensino ativo de qualidade. Criticou o que definiu como pedagogização dos currículos, afirmando que o excesso de disciplinas nesse campo termina por prejudicar a presença de conteúdos específicos.

Ao comentar sobre as competências e habilidades definidas pela BNCC, afirmou que o texto pode ser maravilhoso, mas, antes de realizar uma adequação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, é preciso garantir uma infraestrutura mínima, pois mudar esses documentos não é suficiente para garantir que as competências estabelecidas pela Base Nacional possam ser asseguradas nos Cursos de Licenciaturas da UESPI.

Continuando, disse, por fim, a Professora Eldelita que uma nova cultura deve ser formada, principalmente nos ambientes escolares, pois, se a BNCC busca formar competências nas áreas tecnológicas, será necessário que se encontre formas de trabalhar com essas áreas, de

maneira não censurada. Exemplificou a dificuldade com as determinações das escolas de proibir a utilização do celular nos horários de aulas e outras atividades curriculares. Afirmou a urgência de um multiletramento para que a educação possa produzir os resultados que a sociedade necessita.

Foto 10      **INTERNAUTAS PARTICIPANTE DO II SEMDIPE-CCHL (II)**



Fonte: acervo do SEMDIPE

A última Coordenação a apresentar suas análises sobre as discussões realizadas durante os três dias de evento foi a de Geografia. A coordenadora do curso, professora Elizabeth Baptista, informou que foi realizada uma discussão sobre a BNCC para o ensino de Geografia, destacando competências, marco legal, como vai funcionar e a importância do que vai acontecer. Falou sobre as cinco unidades temáticas que estão articuladas com o exercício da cidadania e que estão sendo observadas na reformulação da proposta curricular do curso. A preocupação maior é procurar identificar as competências que permitem uma articulação dos saberes e que possam ser usadas para as situações escolares pelos profissionais formados nos Cursos de Geografia da UESPI. Chamou a atenção para uma formação que permita ao egresso ser capaz de realizar abordagens significativas da realidade, definir Itinerários formativos e lidar com os conhecimentos e habilidades das geotecnologias.

Finalizada a participação dos coordenadores, outros participantes das Comissões organizadoras do II SEMDIPE manifestaram suas opiniões. Prof. Josinaldo, da Comissão de mídia, expressou seu contentamento pelo resultado alcançado, informando que o principal havia acontecido: uma interação entre professores, alunos e comunidade e que, apesar dos temores produzidos pela novidade da forma como o Evento tinha sido realizado, a soma de esforços tinha permitido um resultado melhor que o esperado. Passou a palavra, em seguida, para a representante do Comitê Científico.

Professora Valtéria Alvarenga manifestou sua alegria com o Evento, informando que estava duplamente satisfeita: primeiro pela resposta que a comunidade universitária tinha dado ao II SEMDIPE. Segundo, por lembrar que o evento foi inspirado no I Seminário das Práticas Pedagógicas, realizado em 2017, uma parceria do Núcleo de Estudo em Estado Poder e Política com o Centro Acadêmico de História. Afirmou que foram três dias de muitos aprendizados, que todo o processo foi de várias descobertas. Agradeceu a Comissão de mídia, Prof. Josinaldo, Natanael e Maria Clara pelo excelente trabalho realizado, destacando a importante participação da aluna Maria Clara em todas as etapas do Evento.

Professor Jorge Eduardo falou em seguida, destacando o papel dos diversos setores da UESPI na organização do evento. Disse da importância de contar com a participação dos alunos, professores e coordenadores de cursos, para que se tivesse o resultado alcançado. Reconheceu falhas, mas afirmou que isso não desanima e nem retira a importância do que se conseguiu realizar, mas, ao contrário, mostra a necessidade de todos permanecerem firmes, com o compromisso de fazer cada vez melhor, aquela que já vem sendo uma importante oportunidade de juntar todo o CCHL em um encontro de objetivos.

Professor Bruno Mello endossou o que já havia sido dito a respeito do Evento, dando ciência das inúmeras batalhas que foram travadas nos bastidores para que toda a programação chegasse aos participantes com a qualidade esperada. Disse ter sido um trabalho duro, árduo e desafiador, mas possível de ser suportado porque foi realizado em equipe. Agradeceu o empenho de todos que integraram a Comissão de mídia.

A aluna do Curso de Letras Espanhol, Maria Clara, que integrou o grupo de mídia foi convidada a falar. Na sua participação, agradeceu a todos os colegas que atenderam ao chamado do Centro para participar do Evento. Foram alunos dos vários cursos, que mostraram que podem colaborar muito com a construção de uma universidade participativa e de um ensino de qualidade. Destacou a participação dos discentes, também, na programação cultural, contribuindo para que os participantes tivessem oportunidades de compartilhamento de saberes científicos e culturais.

Seguem alguns momentos das atividades culturais realizadas nos três dias de programação.

Foto 11 **PROGRAMAÇÃO CULTURAL (EULAILA BACELAR)**



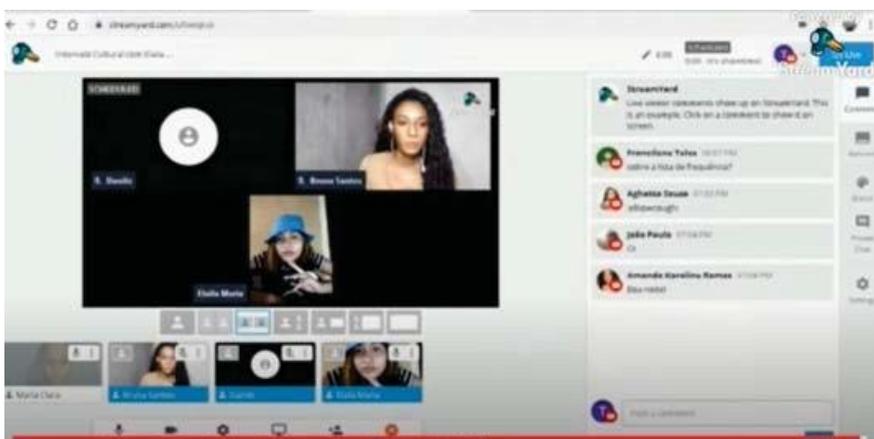
Fonte: acervo do SEMDIPE

## Foto 12 PROGRAMAÇÃO CULTURAL (LUCAS)



Fonte: Acervo do SEMDIPE

## Foto 13 PROGRAMAÇÃO CULTURAL



Fonte: acervo do SEMDIPE

Finalizando, o diretor do Centro de Ciências Humanas e Letras, professor Omar Mário Albornoz, rendeu agradecimentos a todos que participaram do Evento. Disse ter sido esse um acontecimento bastante diferente. Afirmou a necessidade de o Centro seguir partilhando, produzindo conhecimento de forma humilde e comprometida, pois conhecimento sem humildade é perigoso para a humanidade. Defendeu

um CCHL unido, pois assim seria sempre mais forte. Esperava que o próximo SEMDIPE (2022) fosse realizado de forma presencial, mas tinha plena convicção de que essa experiência remota tinha sido muito útil para que pudéssemos enxergar o que somos capazes de fazer juntos. Concluiu chamando todos a se integrarem nos trabalhos de organização do Evento de 2022, que já deve iniciar em breve.

### **Avaliação e sugestões para o próximo evento**

Podemos considerar que o II SEMDIPE - CCHL atingiu seus objetivos, notadamente, quando se realiza uma comparação com a primeira versão do evento, realizada em 2018. Na primeira experiência, a finalidade era atingir os professores do Centro de Ciências Humanas e Letras da UESPI, notadamente aqueles que atuavam nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas. A pouca participação trouxe preocupações, mas reforçou o entendimento da importância de construção de um projeto de formação docente de qualidade e da necessidade de o centro insistir nesse trabalho.

A resposta manifestada no Segundo Seminário Pedagógico não poderia ter sido melhor. A participação de docentes e discentes foi realmente satisfatória, especialmente, levando em consideração o contexto em que foi realizado, momento em que o país e o restante do mundo viviam uma das piores crises sanitárias da sua história: a Pandemia da COVID-19.

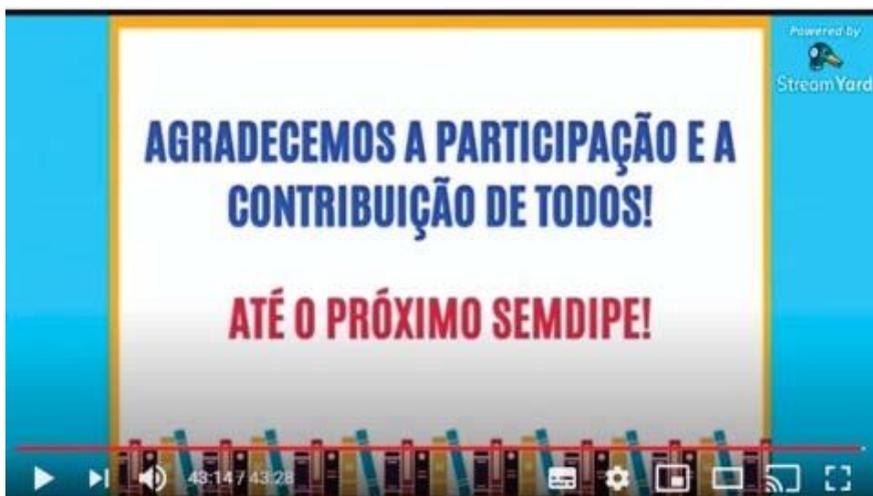
Por outra parte, o fato de a Comissão ter contado com a participação dos Coordenadores dos Cursos, bem como dos alunos de cada Curso, correspondeu à ideia originária da oferta deste Seminário: aprofundar a interdisciplinaridade e o trabalho em conjunto entre os cursos do CCHL. Criar um ambiente de integração entre os diferentes atores que constituem esse Centro, trabalhando naquilo que lhes singulariza, mesmo reconhecendo a pluralidade que constitui essa comunidade acadêmica: a formação docente.

Existem coisas para melhorar, sem dúvidas, pois nesta vida nada é perfeito e todo é perfectível. Nesse sentido, é preciso maior participação nas reuniões da Comissão Didático-Pedagógica, durante o ano. É importante que todos se sintam responsáveis pelo planejamento

e organização do Evento. Também, é necessário ampliar a divulgação, pois viu-se como um bom trabalho com esse objetivo rende ótimos resultados. Os Centros Acadêmicos dos Estudantes do CCHL possuem grande potencial para essa atividade, o que mostra a necessidade de intensificar sua participação. Um aspecto que ainda carece de atenção é a incorporação de técnicos que trabalham no CCHL. É preciso despertar o interesse desse segmento para esse tipo de atividades, para que se integrem às Comissões organizadoras do evento.

O próximo desafio é escolher uma temática para o para o Seminário de 2022. Apenas para iniciar, serão deixadas algumas sugestões, para que o leitor continue produzindo a lista:

- 1 A curricularização da Extensão.
- 2 A regulamentação do Fundeb: implicações para educação básica.
- 3 O Ensino híbrido: solução emergencial ou modalidade do futuro da educação?





# Comunicações

**Os trabalhos científicos publicados neste material são de autorização e responsabilidade dos respectivos autores.**

**Site do evento: <https://doity.com.br/ii-seminrio-didtico-pedaggico-do-cchl-os-caminhos-da-formao-docente-discutindo-as-diretrizes-da-bncc>**

**Contato – Direção do CCHL**

**Rua João Cabral nº –, Bairro Pirajá - Campus Poeta Torquato Neto , CEP: XXXXXX, Email:**



# ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA DE DESCOISIFICAÇÃO E ASCENSÃO SOCIAL

UFPI – Universidade Federal do Piauí - Teresina

SILVA, Oseias Lima da – [Oseiasgoncalves2015@gmail.com](mailto:Oseiasgoncalves2015@gmail.com)

**RESUMO:** O presente trabalho tem como tema: alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva de descoisificação e ascensão social. As práticas de alfabetização na formação do trabalho e da cidadania são instrumentos do desenvolvimento integral do aluno adulto. Alfabetizar numa perspectiva de transformação social é possibilitar aos educandos o resgate de suas próprias histórias, valorizando-os como sujeitos ativos no processo de alfabetização. A pesquisa parte da seguinte problemática: Como as práticas de alfabetização contribuem para a descoisificação e ascensão social dos alfabetizandos? Tendo como objetivos específicos: caracterizar as práticas de alfabetização de adultos; identificar como ocorre o processo de ascensão social com a proposta educacional e, relacionar as práticas educativas com a proposta de descoisificação do alunado. Nos procedimentos metodológicos, a referida pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, exploratória e de cunho bibliográfico, sendo subsidiada por meio de pesquisas bibliográficas em livros, artigos e revistas científicas. A fundamentação é estruturada nos arcabouços teóricos de Arroyo (2006), Freire (2005), e Gadotti (2000). Alfabetizar é uma construção que vislumbra a transmutação dos alfabetizandos numa perspectiva de descoisificação e ascensão social, assim, sendo, as práticas alfabetizadoras devem desenvolver uma formação crítica, social e humana, instaurando nos educandos, uma visão subjetiva de si, do outro e do mundo que lhe cerca. Nessa perspectiva a formação integral do sujeito da EJA possibilitará mudanças e autonomia dos educandos.

**Palavras-Chave:** Alfabetização de jovens e adultos. Descoisificação. Ascensão social. Educação Libertária.

## Introdução

O processo de alfabetização de jovens e adultos (EJA) desenvolve ao longo do trajeto escolar uma dualidade em seu desempenho, pois à medida que se insere as vivências e experiências dos alunos na prática educativa. Alfabetizar é um exercício de apropriação de códigos, culturas e posturas das esferas dominantes. Diante disso, as práticas alfabetizadoras não devem estar segmentadas, exclusivamente, no aluno, ou só no meio social, mas vislumbrando a subjetividade e o alcance social, de forma paralela, durante todo o trajeto educativo.

Alfabetizar adultos é compreender que eles são sujeitos que tiveram seus direitos negados, tanto devido a falta de acesso ao ensino, quanto a falta de estímulo como garantia de permanência no percurso de escolarização. A redefinição de conceitos e práticas sociais é fundamental para que a educação seja concebida como uma possibilidade de ascensão e transformação social.

Diante disso, o presente estudo parte do seguinte problema: Como as práticas de alfabetização contribuem para a descoisificação e ascensão social dos alfabetizandos? O professor enquanto mediador deve fomentar e estimular no aluno as possibilidades de luta, transformação e conquistas no meio em que eles estão inseridos? Como objetivo geral, destacou-se: Analisar as práticas alfabetizadoras como instrumento de transformação social, sendo os objetivos específicos: caracterizar as práticas de alfabetização de adultos, identificar como ocorre o processo de ascensão social com a proposta educacional e, relacionar as práticas educativas com a proposta de descoisificação do alunado.

Sobre os procedimentos metodológicos, o trabalho foi estruturado como uma pesquisa de exploratória, de cunho bibliográfico e qualitativo, utilizando-se como base teórica: livros, artigos científicos e revistas. A fundamentação do trabalho baseou-se nas discussões trazidas pelos seguintes autores: de Arroyo (2006), Freire (2005), e Gadotti (2000).

A pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundamento no tema abordado, permitindo discussões sobre as práticas de alfabetização

com alunos adultos, viabilizando tecer reflexões para que novas práticas sejam inseridas, no que se refere o aprimoramento dos professores alfabetizadores.

## **Referencial Teórico**

Alfabetizar adultos é compreender a alfabetização como instrumento de transformação, pois à medida que se alfabetiza, também se conscientiza os alfabetizandos, dando-lhes percepção de mundo, autonomia e visão crítica. A assimilação entre a formação e a transformação social deve ser inerente ao processo educativo, pois, formam-se sujeitos conscientes, e capazes de identificar as lacunas e fragilidades sociais. A concepção de quem sabe, ensina aqueles que não sabem, se explica pela perpetuação de práticas educativas autoritárias, uma vez que, nenhum indivíduo é detentor de todo o conhecimento, assim, também, ninguém sabe nada, ou sabe-se tudo, a formação é ambígua para professores e alunos, numa viés da formação política.

As concepções políticas sobre as injustiças sociais também devem fazer parte dos debates em sala, considerando que, mediante essas abordagens, os alunos conseguirão assimilar suas funções no meio social, deixando de ter uma postura inerte, compreendendo que a transformação social, se constitui devido à inquietação de cada sujeito.

Partindo dessa compreensão, Gadotti afirma que:

[...] a Educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica [...]. Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político e é o político que é transformador (GADOTTI, 1983, pp.162-163).

A educação é um ato revolucionário, ninguém educa ninguém, tampouco os sujeitos educam-se isoladamente, os indivíduos educam-se uns aos outros com as interações, com as trocas de saberes que permitem a formação do homem FREIRE (2005, p. 86). A descoisificação de informações adquiridas pelo do

aluno adulto acontece mediante o direcionamento da educação, assim, não se pode alfabetizar apenas através do manuseio dos fonemas e grafemas, mas, torná-lo exequíveis, instigando a compreender que ele não é apenas um objeto, mas um sujeito que colabora e enriquece a prática educativa.

Neste sentido, é bom lembrar o que nos alertava Arroyo (2006):

São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p. 22).

A descoisificação na EJA é a ressignificação do processo alfabetizador, portanto, os alunos são compreendidos em suas singularidades, deixando de fazer parte de uma velha prática que não reconhece suas identidades de forma singular. Abandonam e passam a usufruir uma nova roupagem. Como a alfabetização não acontece de maneira arbitrária, autoritária, mas democrática, facilita a emancipação dos sujeitos.

Nessa modalidade da educação as práticas alfabetizadoras devem estar direcionadas à formação e preparação para o mercado de trabalho, cidadania e humana. Por conseguinte, a construção e reconstrução de conceitos e práticas, são indispensáveis para o resgate da cidadania. Alfabetizar é ainda, a consolidação do conceito da educação como prática de liberdade, uma vez que, alfabetizados, a inquietude e o desejo de mudança não permitirão que esses alunos fiquem em uma posição de *status quo*.

Reafirmando essa concepção da alfabetização Macedo corrobora ao afirmar que:

Tem que ser uma educação que seja de fato para a vida e para o trabalho e ser essencial para o desenvolvimento humano, resgatando os valores do aluno da EJA, de modo a melhorar sua atuação como cidadão e sua inserção profissional no mercado de trabalho (MACEDO, 2014. p.42)

Tornar o aluno adulto, sujeito na alfabetização, é uma função do professor que deve também corporificar os conceitos de uma educação revolucionária. A pesquisa deve fazer parte da prática do professor, identificando e relacionando o contexto dos educandos às aulas, possibilitando a construção do aluno, pois, esse, terá propriedade sobre temas e conteúdos, saindo da posição de ouvinte, e ser um colaborador.

Alfabetizar para a transformação e descoisificação dos adultos, é compromisso assíduo com a mudança, discernindo as necessidades do aluno e fazê-lo compreender que mudar-se-á a si mesmo, e as realidades que os circundam, é um fenômeno que deve ser compreendido de forma natural, tanto na sociedade injusta, como também, na sociedade desigual.

Acerca dessa concepção, refirma Freire:

Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la). A alfabetização é, para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem o que chamou de “cultura do silêncio” e transformar a realidade, como sujeitos da própria história (FREIRE, 2005, p.16)

O sujeito da EJA é dotado de cultura e conhecimentos que devem fazer parte do cotidiano e nas salas de aula. Alfabetizar é um processo de conscientização e preparo para atuação social, alfabetizar, é ainda, reconhecer no aluno o seu valor, reafirmando suas potencialidades e sua capacidade de reescrever a própria realidade, buscando e readmitindo mecanismos para a mudança da esfera social, possibilitando a autonomia para a descoisificação e ascensão social.

## **Metodologia**

A metodologia do presente trabalho estruturou-se através da investigação, por meio de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa, analisando o processo de alfabetização na EJA, que tem como perspectiva a transmutação social. Para a coleta de dados utilizou-se análise de documentos. Para a

fundamentação teórico-metodológica, optou-se por uma pesquisa exclusivamente, fonte bibliográfica para subsidiar as concepções da EJA na sua função social.

Segundo MINAYO (2012), Pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social. Sendo assim, o objeto da pesquisa qualitativa implica nas ações sociais, aprofundando-se no mundo dos significados.

## **Resultados e discussões**

As alfabetizações de alunos adultos não são apenas meras reproduções de técnicas para formar analfabetos funcionais, mas criar possibilidades de mudança quer sejam individuais ou coletivas, pois a medida que as pessoas mudam, elas modificam também o ambiente no qual estão inseridas.

Segundo Arroyo (2005) EJA não existe apenas para sanar as lacunas sociais, é um direito dos sujeitos, que tiveram a oportunidade de escolarização ao longo de suas vidas, tornando possível assumir uma postura de transformação, o desenvolvimento dos alunos que contemplam a modalidade em questão. “Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2005, p. 28).

A transformação não pode partir apenas do educador, ou somente do educando, mas as concepções devem ser elaboradas à medida que o educador e educando identificam criticamente os desfalques sociais. Descoisificar o aluno é torná-lo único e protagonista de sua própria história é adquirindo o poder político.

## **Conclusão**

As práticas alfabetizadoras na educação de jovens e adultos são abordagens que reestruturam as ideologias e atitudes dos alfabetizandos diante do meio social. Alfabetizar deve ser compreendido como uma

prática não apenas de reprodução do sistema alfabético, mas ir além, fomentar nas práticas pedagógicas a visão dos alunos sobre si, o outro e mundo, portanto, essa proposta permite que o aluno consiga se identificar ao longo do itinerário social.

O professor alfabetizador deve estabelecer uma relação de aprendizado com os alunos, pois nunca só se ensina ou só se aprende, mas ensina-se e aprende numa mesma perspectiva. As relações desenvolvidas por esses alunos são fundamentais. O diálogo deve existir com veemência nas salas de EJA, assim como as palavras geradoras que são enriquecedoras.

O adulto que detém o reconhecimento de sujeito, não de objeto, de descoisificado, atua com sujeitos cidadãos e capazes de reivindicar, a formação continuada do professor deve estar presente, pois somente quando se busca, pesquisa os educadores são capazes de possibilitar aos seus alunos os seus desejos, alunos adultos necessitam de transformação, individual na descoisificação e coletiva na ascensão social.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (org). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte; Autêntica/SECADIMEC/UNECO, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 42 ed. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2000.

MACEDO, Lucineide Gomes. **Evasão Escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “PROFESSORA MAURA ABAURRE” – VILA VELHA, ES – BRASIL**. 2001. Dissertação (Mestrado), **Asunción – PY**, 2014.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. Ed. Vozes. 31ª Edição. Petrópolis, RJ, 2012.



## **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM (TEA)**

Karinise da Silva Carvalho

Orientador: João Olinto Trindade

Esse trabalho tem a finalidade de abordar como podemos desenvolver o processo de ensino aprendizagem em alunos com transtorno global do espectro autista, com ênfase nas estratégias, ferramentas e instrumentos pedagógicos a serem utilizados pelos professores e sugeridos pela coordenação pedagógica escolar.

Hoje nos vemos diante do caso de Joana, uma criança de 9 anos, que foi diagnosticada com (TEA) transtorno do espectro autista, estudante do 2º ano do Ensino fundamental. Sua professora Sandra vem apresentando muita dificuldade para trabalhar com Joana, visto que é a terceira turma da carreira docente da professora, onde a mesma só possui magistério e graduação em pedagogia. E não participou de nenhum curso de especialização, aperfeiçoamento ou atualização. Como estava bastante insegura de como iria desenvolver um bom trabalho pedagógico com relação ao ensino aprendizagem de Joana, a docente procurou a coordenadora da escola para ajudá-la a desenvolver um trabalho significativo para a aprendizagem da criança. Nesse sentido buscamos ressaltar algumas ferramentas e instrumentos pedagógicos para garantir o processo de ensino aprendizagem de Joana.

Dentre tantas ferramentas e instrumentos pedagógicos que podem auxiliar na garantia do processo de ensino aprendizagem de Joana, a coordenadora pedagógica da escola poderá estar citando a parceira da docente Sandra com um profissional do atendimento educacional especializado (AEE). Trabalhar com a união desses dois profissionais, irá favorecer para que o acesso ao desenvolvimento e conhecimento da aluna Joana se realize de maneira eficaz. Uma vez que o profissional do AEE tem a facilidade de estar elaborando estratégias, como também recursos pedagógicos que são fundamentais para desenvolver a aprendizagem das crianças com deficiência.

De acordo com SARTORETTO, SARTORETTO (2010, p.2), AEE é:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, graus e etapas do percurso escolar e tem como objetivos, entre outros, identificar as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, elaborar planos de atendimento, visando ao acesso e à participação no processo de escolarização em escolas comuns, atender o aluno com deficiências no turno oposto àquele em que ele frequenta a sala comum, produzir e/ou indicar materiais e recursos didáticos que garantam a acessibilidade do aluno com deficiência aos conteúdos curriculares, acompanhar o uso desses recursos em sala de aula, verificando sua funcionalidade, sua aplicabilidade e a necessidade de eventuais ajustes, e orientar as famílias e professores quanto aos recursos utilizados pelo aluno.

(SARTORETTO; SARTORETTO. 2010, p 2).

Então o profissional do AEE, pode estar dando sugestões de atividades pedagógicas e exemplos de diversos recursos que poderão auxiliar a professora Sandra no trabalho pedagógico, como também estar complementando os conteúdos abordados pela professora na sala de recursos pedagógicos do AEE para auxiliar o ensino aprendizagem de Joana. Porém essa profissional do AEE precisa observar o comportamento e o desenvolvimento da aluna, uma vez que a discente tem TEA, para depois desenvolver as técnicas e estratégias para facilitar o aprendizado da discente.

Segundo (PRADO & FREIRE, 2001, p.5):

a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2001, p.5).

A coordenadora pode também estar abordando com a professora a necessidade de conhecer melhor a criança através do histórico familiar. Coletar informações com os pais da criança irá permitir que a docente

descubra quais as dificuldades da criança, como também o que favorece a aprendizagem dessa criança. A docente poderá também pedir a ajuda dos pais de Joana para estarem complementando a assimilação dos conteúdos em casa. Assim buscando concepções dessa criança através da família, a professora poderá adotar práticas pedagógicas que favorecerão a aprendizagem de Joana.

Segundo Orrú (2016, pg. 149):

A partir da concepção que temos sobre eles, sobre aquilo que pensamos ou acreditamos que tem a ver com eles, costuma, muitas vezes, determinar nossas ações pedagógicas em sala de aula, mas também em espaços não escolares.

A coordenadora pedagógica poderá está sugerindo o uso da tecnologia como aliada do processo de ensino aprendizagem, pois tais recursos poderão suprir as necessidades educacionais da aluna.

Para SOUZA; RUSCHIVAL, (2015, pg.9):

[...] os meios computadorizados são eficientes como ferramenta ao aprendizado de crianças, visto que os computadores apresentam características visuais e formas de manipulação padronizadas com mais recursos tecnológicos, as quais satisfazem as necessidades dos autistas de entender em algum tipo de sistema educativo que os possam beneficiar. (SOUZA; RUSCHIVAL, 2015, pg. 9)

É importante destacar que a coordenadora poderá estar abordando com a professora, os principais tipos de recursos tecnológicos que auxiliarão no desenvolvimento da criança com TEA, uma vez que nem dispositivos com tecnologia touchscreen, são os mais chamativos para a criança e irão despertar o interesse pelo conhecimento.

Os dispositivos computadorizados mais indicados para portadores de autismo são aqueles que possuem tecnologia touchscreen, pois permitem que a criança tenha mais facilidade para compreender o sistema, ao invés de esforçar-se exaustivamente para interpretar os significados e comandos que o mouse ou teclado exigem “. (SOUZA; RUSCHIVAL, 2015, pg. 9)

Os jogos digitais também poderão ser sugeridos pela coordenadora, pois eles podem auxiliar no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades cognitivas de Joana. A professora poderá estar adicionando esse recurso ao seu planejamento pedagógico.

Segundo Santos (2016, pg. 118):

O planejamento pedagógico deve ser feito de modo a utilizar o aplicativo ou jogo de acordo com o conteúdo que se quer trabalhar, associado a uma metodologia de trabalho adequada as características da criança, pois não se trata apenas de uma brincadeira, mas de aprender brincando, e, deste modo, perceber a evolução ou buscar através das experiências com a criança como despertar seu interesse. (SANTOS; SARAIVA 2016, pg. 118).

A coordenadora poderá está sugerindo que a professora participe de formações continuadas, como cursos de especialização e cursos de aperfeiçoamento dentro da área da educação inclusiva, afim de que a mesma possa aprimorar suas técnicas e inovar suas metodologias.

Portanto é necessário que a coordenação trabalhe em conjunto com a docente, sugerindo recursos que auxiliarão no processo de ensino aprendizagem de Joana e com o apoio do atendimento educacional especializado (AEE). Para que assim possam ofertar uma educação de qualidade e especializada no tipo de deficiência de Joana. É necessário que desenvolva atividades de inclusão, com recursos tecnológicos, que permitirão que o aprendizado da aluna possa ser desenvolvido de forma significativa e que essa aluna possa se desenvolver por completo na medida do possível em todas os seus campos específicos e áreas de conhecimento.

## Referências

- ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo:** Aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016.
- PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs.) **Aprendendo para a Vida:** os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

SARAIVA. Márcio de Moraes, SANTOS. Luciana Rocha dos. O uso da linguagem lúdica através do IPAD no ensino-aprendizagem de autistas. In: **Revista Philologus**, Ano 22, N° 65. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago.2016

SARTORETTO, Mara Lúcia; SARTORETTO Rui. **Atendimento educacional especializado e laboratórios de aprendizagem:** o que são e a quem se destinam. Disponível em: [https://assistiva.com.br/AEE\\_Laborat%C3%B3rios.pdf](https://assistiva.com.br/AEE_Laborat%C3%B3rios.pdf). Acesso em jun.2020.

SOUZA, Andriele Oliveira, RUSCHIVAL. Claudete Barbosa **Autismo e educação:** jogo digital estimulador da comunicação e da linguagem em crianças autistas. Lat. Am. J. Sci. Educ. 1, 12124 (2015).



# ANTROPOLOGIA, HOMOGEINIZAÇÃO CULTURAL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO.

UESPI - Universidade Estadual do Piauí / Campus Torquato Neto, Teresina – Piauí  
Julie Anne DORNELAS DA SILVA- julieads125@gmail.com

## RESUMO

Apesar da diversidade cultural ser uma característica essencial das sociedades, ela é sempre reprimida nos seus mais diversos espaços sociais e um desses é o ambiente escolar. Dessa forma, o questionamento em torno dessa temática se faz necessário a fim de desconstruir todas as formas de estigma, preconceito e violência. Para tanto, as análises teóricas acerca dessas diversidades se tornam necessárias para a construção de conhecimentos e provocação de consciência acerca do vínculo entre esses dois elementos, escola e cultura, e como isso afeta todos os envolvidos no contexto. Dessa forma, com o intuito de observar as interferências da negligência prática das diferenças dentro da sala de aula, fizemos uma pesquisa bibliográfica como método de análise dos dados que subsidia nossa investigação de conclusão de curso. Destacam-se os seguintes resultados: primeiro, o debate sobre ensino da Antropologia na educação básica ainda é bastante incipiente; Segundo, o multiculturalismo de nossas crianças não é uma questão relevante para o currículo escolar.

**Palavras-chave:** Diversidade Cultural. Ambiente Escolar. Antropologia. Educação.

## Introdução

De qual forma ignorar as diversidades culturais pode influenciar no desenvolvimento da criança, inserida em um ambiente multicultural que é a sala de aula? Como objetivo principal dessa pesquisa, pretende-se compreender por que formas a homogeneização da cultura na educação escolar pode atrapalhar o desenvolvimento da criança e sua compreensão posterior das diferenças. Visando atingir o objetivo geral,

alguns objetivos específicos devem ser requeridos, entre eles: Traçar um panorama histórico tanto da visão da antropologia, quanto da construção da educação escolar; realizar levantamento de dados teóricos acerca de tais práticas a fim de confirmar ou não nossas hipóteses; destacar conceitos importantes para a compreensão de tais questionamentos.

A fim de provocar a sociedade à uma conscientização acerca da necessidade dessas discussões, pergunto: como nós temos pensado as relações culturais dentro das escolas de nossos filhos e filhas? Quais caminhos têm sido traçados dentro dos ambientes escolares para o desenvolvimento cultural dessas crianças? Ou negligenciamos esse fato? a partir desses questionamentos podemos desenvolver nossa pesquisa, encontrando em um recorte desse imenso campo alguns pontos importantes que ajudam na construção dessas realidades da educação social e cultural.

### **Fundamentação teórica**

Segundo alguns conceitos sociológicos, as sociedades modernas que fazem parte do mundo civilizado hoje estão fazendo história com suas grandes e rápidas transformações. O mundo está cada dia mais globalizado. E nessa mesma vertente, há uma constante busca pela singularidade. Ao mesmo tempo em que procuramos ser únicos, parecemos buscar ser o mesmo que o outro. Onde estão sendo produzidos esses pensamentos e ações? Em todos os meios de comunicação da(s) sociedade(s); inclusive dentro do ambiente escolar.

A antropologia, como ciência da modernidade, coloca seu aparato teórico construído no passado, com possibilidade de, no presente, explicar e compreender os intensos movimentos provocados pela globalização: de um lado, os processos homogeneizantes da ordem social mundial e, de outro, contrariando tal tendência, a reivindicação das singularidades, apontando para a constituição da humanidade como una e diversa. (GUSMÃO, 2008, p. 48)

A necessidade de relacionar a ciência que examina as culturas com a produção dos currículos escolares é essencial para a socialização desses temas dentro das salas de aula. Em vários aspectos do senso comum, os saberes antropológicos não fazem sentido, por desconhecerem o que são. E essa falta de conhecimento acerca de tais saberes é uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento da antropologia dentro de um ambiente escolar básico. Em um passado recente, a antropologia era conhecida por analisar “culturas primitivas”. Sendo assim seus métodos não faziam sentido na construção de conhecimentos fora desses limites. Nesse sentido, a afirmação de Benoît de L’Estoile, Federico Neiburg e Lygia Sigaud aponta sua natureza:

Na divisão de trabalho entre as ciências sociais, a antropologia especializou-se na descrição e na classificação dos grupos sociais frequentemente tidos como primitivos, atrasados, marginais, tribais, subdesenvolvidos ou pré-modernos, definidos por sua exterioridade e alteridade em relação ao mundo dos antropólogos, ele próprio definido pela civilização, pela ciência e pela técnica. (NEIBURG e SIGAUD, 2002, p. 9)

Com isso, na fala desses autores encontramos as marcas deixadas pelo tempo quanto aos significados da antropologia. Entretanto, os pensamentos e conclusões acerca dessa disciplina vêm se modificando e expandindo de certa forma no espaço acadêmico e profissional. Apesar dessa crescente “descoberta” da utilidade do trabalho e métodos de antropólogos e da antropologia nas mais diversas áreas, ainda há o que se conquistar para a classe: tanto no âmbito profissional, quanto e inclusive nos currículos escolares. E é sobre o último que vamos construir nossas observações a seguir, a fim de responder nossas hipóteses sobre a significância da exploração da cultura nas salas de aula. Pesquisas apontam que existe uma dificuldade evidente dos professores em tornar essas novas vivências parte do movimento de intermediar os conhecimentos dentro da sala de aula. Moreira e Candau (2003) vão afirmar que:

Em inúmeros momentos de trabalho com docentes de redes estaduais e municipais, em diferentes cidades do país, temos sido confrontados com perguntas que nos evidenciam a dificuldade presente entre o professorado, tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural às suas práticas. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.156)

Parte dessa dificuldade existe mesmo por conta de não haver um movimento de fato de intermediação, mas sim de exposição de conteúdo. Entretanto, seria viável que essa prática pedagógica partisse simplesmente do professor? Logicamente ele tem sua parcela de contribuição, mas em grande parte precisa cumprir o currículo escolar que lhe é imposto. Tais currículos seguem a tendência de mundialização da cultura (ORTIZ, 1994) que intensifica a cisão do mundo. E é sobre esse currículo que precisamos falar. Como base para nossa visão de um currículo escolar justo, pretendemos usar as diretrizes apontadas por Connell (1993) *apud* MOREIRA e CANDAU (2003) que denomina como justiça curricular três princípios: (1) Interesse dos menos favorecidos; (2) participação e escolarização comum e (3) a produção histórica da igualdade.

Considerando as especificidades e a complexidade do panorama social e cultural deste início de século, sugerimos que a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.157)

Nesse sentido, em concordância com a fala dos autores, acrescenta-se que o olhar para as dificuldades dos professores em colocar isso em prática não deve ser desprezado: os docentes de escola pública no Brasil, infelizmente, sofrem com a precariedade de investimentos na formação desses profissionais. Do mesmo modo, perceber qual é o modelo histórico de desenvolvimento da educação em nosso país.

Para construir uma escola democrática, precisa-se ir além do que dar oportunidades iguais para pessoas diferentes. É necessário que

pensemos a escola em acordo com seu contexto e pratiquemos a integral formação do ser político, histórico, cultural, trabalhador e participante ativo de sua ação humana.

A escola cria suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades... As desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas. Mas há desigualdade e injustiça novas quando as desigualdades produzidas por uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdades em outra esfera. Assim, desigualdades de renda causam desigualdades na esfera da escola, da cultura, da política, da saúde e também da beleza... Desse ponto de vista, um sistema justo é aquele que assegura uma certa independência entre as diversas esferas. (DUBET, 2004, p. 549-550)

Contextualizar processos de educação preconiza o desenvolvimento do indivíduo e por consequência diminui a desigualdade social. Dessa forma, oferece conscientização e oportunidades equivalentes a cada fase do indivíduo.

O processo de escolarização de uma criança é em sua maioria traumático, salvo aqueles que se “encaixam” nos padrões exigidos pela sociedade. Esses padrões influenciam diretamente no comportamento dentro de um ambiente escolar, afinal esses ambientes nada mais têm sido do que uma extensão de tais sociedades. Dito isso, voltamos à questão chave desse trabalho a produção das diferenças. Em seu estudo Louro (1997) vai constatar que:

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de

questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 1997, p. 63)

Nesse sentido, podemos perceber que o cotidiano, aquilo que repetimos como mantras há vários séculos, acaba por se tornar “coisa normal”, em vez de comum. Levando em conta que uma prática comum precisa ser questionada, pois nem sempre ela é a correta. Naturalizar o que é comum é um erro.

Outro fator preponderante que revela a necessidade de se tratar antropológicamente os desafios modernos das escolas, é a questão dos valores que as crianças carregam. Como lidar com crianças ditas sem limites? Os significados de ser criança são diferentes em culturas diversas. Quando não percebemos que existem diferenças culturais quando se trata de valores morais nas crianças, estamos enfatizando a homogeneização da cultura e excluindo a singularidade do indivíduo. E isso não quer dizer que devemos largar e aceitar tudo que a criança faz, mas buscar não rotular a mesma por conta de seus antecedentes culturais. Os valores de bem e mal são criações culturais: cada sociedade vai determinar o que é o bem e o que é o mal, quais são os limites que devem ser impostos. Quando generalizamos a moralidade e os valores, deixamos de observar outros espaços e mais uma vez marginalizamos os mais frágeis nesses espaços. Em sua pesquisa em uma escola denominada no texto como “amor-perfeito” (nome fictício), Silva vai concluir que:

De acordo com seu olhar, esse aroma de ‘amor-perfeito’ fica irremediavelmente impregnado nas crianças que por lá ‘aprenderam a ser’. Acredito que sim, tanto no que guarda de positivo e de negativo. A formação moral fica marcada de maneira indelével em suas vidas, porém seus alunos não serão “nem do bem, nem do mal” de forma essencializada, mas oscilarão entre essas posições, como todos nós (SILVA, 2015, p. 33).

Ou seja, o que tentamos alcançar com essas marcações de valores é apenas uma utopia que acarreta a marginalização das crianças.

## **Metodologia**

Este é um trabalho de cunho bibliográfico. Após pesquisa em artigos de referências, foram identificados trabalhos que ilustram a complexidade da temática e como se encontra o debate acerca do mesmo. A partir da pergunta norteadora da pesquisa – De qual forma ignorar as diversidades culturais pode influenciar no desenvolvimento da criança, inserida em um ambiente multicultural que é a sala de aula? – passou-se para o momento de leitura e análise dos textos selecionados. Como indicado pela questão norteadora, o estudo bibliográfico prendeu-se ao exercício de compreender as diversas formas que se dá a construção das diferenças dentro de um ambiente escolar, e suas consequências no desenvolvimento do aluno da educação básica.

## **Resultados e discussões**

Nas linhas que se seguem, são destacadas as principais conclusões obtidas a partir da revisão bibliográfica. Elas estão apresentadas nesta seguinte ordem: o pensar antropológico é uma chave importante na construção da educação da educação no Brasil, fazendo-se necessárias então as discussões antropológicas dentro das salas de aula por esses motivos. Sabendo que a antropologia através de seus métodos e investigações poderia contribuir com a visão cultural desses alunos, abrangendo seus conhecimentos acerca das pluralidades do mundo, e gerando respeito mútuo outro resultado importante: rever as práticas curriculares exercidas atualmente, aprimorar a teoria e fazê-la trabalhar para o desenvolvimento educacional dos alunos. Dessa forma, sendo capaz de vivenciar diversos âmbitos culturais e sociais do seu ambiente multicultural, o indivíduo tem um arcabouço amplo para compreender as diversidades.

## **Conclusão**

Após o exame dos textos, ressaltamos alguns elementos. Primeiro, o debate sobre ensino da Antropologia ainda é bastante incipiente. Há poucas investigações ou relatos de experiências sobre

essa experiência pedagógica. Segundo: o projeto educacional vigente é um gerador de estigmas entre as diferenças; quando deveria ser um desenvolvedor de empatia. O multiculturalismo de nossas crianças não é uma questão relevante para o currículo escolar. E com isso o que vemos é o crescimento da intolerância. Segundo Marcuse (1969):

A tolerância é um fim em si mesmo. A eliminação da violência e a redução da repressão na extensão requerida para proteger homem e animais da crueldade e agressão são precondições para a criação de uma sociedade humana. (MARCUSE, 1969, p.189 *apud* OLIVEIRA, 2000)

Apesar de observarmos a preocupação de uma parcela de professores com essas questões, ainda é um número insignificante. Precisamos de mais investimento em formação, bem como um questionamento efetivo dos currículos escolares que poderiam ser promovidos de modo a contemplar o multiculturalismo e o respeito como fundamentos de uma vivência justa e democrática.

## Referências

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, 123, set./dez. 2004, p. 549-550.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008, p. 48

L'ESTOILE, Benoit de; NEIBURG, Federico; SYGAUD, Ligia. **Antropologia, impérios e estados nacionais: uma abordagem comparativa**. In: L'ESTOILE, Benoit de; NEIBURG, Federico; SYGAUD, Ligia. (Org.). **Antropologia, império e estados nacionais**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002. p.9-37.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista** /. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

MARCUSE, H. "Repressive Tolerance", In WOLF, R.P.; MOORE Jr., B. & MARCUSE, H., **A critique of pure tolerance**, Boston, Beacon Press, 1969. In Cardoso de Oliveira, Roberto. O trabalho do Antropólogo. Brasília : Paralelo 15; São Paulo Editora UNESP, 2000. 220 p.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun./jul./ago. 2003 N° 23. p. 156

ORTIZ, Renato, (1994). **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense.

SILVA, Anaclan Pereira Lopes da. 'Nem do bem, nem do mal': infância, moral e socialização. *Saúde em Redes*. 2015; 1 (4): 27 – 33 p. 33.



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E BNCC

MARQUES, Katiúscya Albuquerque de Moura

Professora efetiva SEDUC/PI  
katiuscymarques@gmail.com

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva verificar as mudanças de perspectiva formativa que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz para professores de Geografia no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto se tem como objetivo geral: Analisar de que forma esse documento influencia a formação do professor de Geografia. E como objetivos específicos: Conhecer a importância de uma formação que atenda ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE), das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e da Tecnologia Assistiva (TA); Identificar de que forma esse documento impacta o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a matriz curricular dos cursos de formação da referida área. O referencial teórico está pautado em Sacristán (1999), Brasil (2002), Damiani (2008), Brasil (2015), Brasil (2017), dentre outros. A metodologia da pesquisa tem um cunho qualitativo e pautou-se na pesquisa bibliográfica e documental, onde se percebe que as políticas públicas de formação inicial de professores de Geografia que é o foco desse estudo, precisam ser revistas no sentido de ampliar esse processo para atender às exigências profissionais necessárias à construção das competências evidenciadas nesse documento, mediante os desafios que são postos no contexto atual, tendo como destaque o PAEE, as TDIC e a TA, por isso, justifica-se o referido estudo. Portanto, faz-se salutar uma reformulação do PPC de Geografia, pretendendo uma construção formativa curricular inicial mais ampla que envolva aspectos que tragam as dimensões da educação especial e inclusiva e das tecnologias, visando uma reelaboração da cultura de qualificação profissional, no intuito de atender as demandas escolares em suas múltiplas particularidades, e a complexidade de seus sujeitos educativos, inclusive aqueles com deficiências.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Geografia. BNCC.

## Introdução

Falar em formação inicial e/ou continuada de professores tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) envolve fazer uma série de reflexões sobre as mudanças e as possibilidades evidenciadas em sua formulação, sobretudo pela importância como documento normativo que influencia a práxis pedagógica dos profissionais da educação e pela interferência na formação dos estudantes.

Nesse sentido, deve-se observar que esse documento, infelizmente ainda não contempla estudantes com deficiência (EcD) e nem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de forma satisfatória, inclusive a Tecnologia Assistiva (TA)<sup>1</sup>. Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES), precisam repensar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e sua matriz curricular.

A partir disso, buscando refletir mais sobre essas questões partiu-se do seguinte problema: quais mudanças de perspectiva formativa esse documento traz para professores de Geografia?

Para tanto se tem como objetivo geral: Analisar de que forma esse documento influencia a formação do professor de Geografia. E como objetivos específicos: Conhecer a importância de uma formação que atenda ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE), as TDIC e a TA; Identificar de que forma esse documento impacta o PPC e a matriz curricular dos cursos de formação da referida área.

Esta investigação de caráter qualitativo pautou-se na pesquisa bibliográfica e documental, onde se percebe que a formação inicial de professores de Geografia precisa ser revista no sentido de ampliá-la e enriquecê-la frente aos desafios que são postos no cenário atual.

<sup>1</sup> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 06 dez. 2012.

Este estudo justifica-se como importante a partir dos contextos pessoal, profissional, acadêmico e social por apresentar aspectos ligados à formação de professores de Geografia em questões que tratam do PPC, matriz curricular, PAEE, TDIC e TA à luz da BNCC por ter influência também na formação integral dos estudantes.

## **Fundamentação teórica**

Este documento tem o papel de balizar a qualidade da educação brasileira “Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a **todos** os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental”. (BRASIL, 2017, p.8, **grifo nosso**).

Contudo, gostaria de chamar a atenção para a palavra destacada anteriormente, já que as marcas da exclusão ainda estão presentes nas redes de ensino em seus aspectos infraestruturais, pedagógicos e/ou formativos. Por isso é fundamental conhecer e incentivar a perspectiva da educação inclusiva.

Dessa forma, é necessário formar professores, que promovam o acesso à educação do PAEE garantido na Lei 13.146/2015 em seu Art. 27 que assegura um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, s.p.).

Outro ponto que chama atenção na Base são as exigências quanto à criação e à utilização das TDIC em sala de aula, pois esse profissional ainda tem algumas dificuldades para dominá-las e utilizá-las, sobretudo em ambiente virtual de ensino. Ademais, a BNCC não faz qualquer menção à TA, impossibilitando o trabalho do professor com os EcD, devido a falta de conhecimento sobre os tipos de adaptações curriculares e pedagógicas que possam ser necessárias.

Nesse sentido, percebe-se que a formação de professores passa pelo currículo. Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 61) afirma que “o

currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Deve-se considerar também a importância do trabalho colaborativo que estimula a cooperação e forma a identidade profissional. “Pensando nisso, é importante observar que, ao valorizar o trabalho colaborativo, não se nega a importância da atividade individual na docência” (DAMIANI, 2008, p. 219).

## **Metodologia**

Este estudo tem um caráter qualitativo que “constitui um caminho profícuo para a práxis crítica e para o aprofundamento do conhecimento” (PESSÔA, RÜCKERT E RAMIRES, 2017, p. 22) e está pautado na pesquisa bibliográfica e documental.

Dessa forma, a pesquisa documental utilizou a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e o Parecer CNE/CP nº15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação que institui a BNCC.

## **Resultados e discussão**

Existe uma urgência na reelaboração da Resolução CNE/CP Nº 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, devido às novas exigências profissionais e a necessidade de inclusão de EcD, das TDIC e da TA. Nesse sentido, as universidades devem contemplar em seu PPC e em suas matrizes curriculares, aspectos relacionados a essas questões e, no caso do estudo em evidência, na formação inicial do profissional da área de Geografia.

Nesse cenário, a formação de professores de Geografia se torna ainda mais desafiadora, frente aos desafios tecnológicos no uso de diferentes mídias, redes sociais e plataformas por meio de softwares e

aplicativos, e da alfabetização digital<sup>2</sup> exigida em suas ações de ensino, no intuito de ampliar e fazer uso das múltiplas linguagens geográficas, incluindo àquelas utilizadas no ciberespaço.

## Conclusão

Conclui-se que no processo de formação de professores de Geografia faz-se necessário conhecer o PAEE, as TDIC, a TA e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, visando romper com preconceitos e a discriminação, no intuito de valorizar a diversidade dos sujeitos em suas potencialidades. Portanto, as IES, enquanto formadoras de professores, precisam repensar o PPC e sua matriz curricular para que haja a construção de saberes inclusivos<sup>3</sup> e tecnológicos<sup>4</sup>.

## Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1>. Acesso em: 20 dez. 2017.

<sup>2</sup> A alfabetização digital seria a habilidade para lidar, entender e usar informação em múltiplos formatos em uma extensiva gama de textos digitais apresentados por computadores. O conceito de alfabetização vai além de simplesmente poder ler; é significar o ler, significar e entender, é dar sentido. É um ato de leitura e escrita, de cognição do que se visualiza na tela, do que se escuta nos arquivos de som, do que se percebe nas simulações ou animações, do que se constrói com os outros na busca de textos úteis para as atividades cotidianas. (GOMEZ, 2010, p. 4) Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/06.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

<sup>3</sup> Saberes que adquiram conhecimentos específicos sobre as deficiências, as teorias de desenvolvimento humano, de aprendizagem e que compreendam a importância dos pressupostos da educação inclusiva para valorizar a diferença e a heterogeneidade no sentido de acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles por meio de adaptações e/ou diferenciação curricular e práticas pedagógicas coletivas, cooperativas e colaborativas de forma inovadora e diversificada. (SEMCOVICI, 2013, p. 67-68). Disponível em: [http://www.uel.br/pos/ppedu/ima\\_g\\_es/stories/do\\_wloads/disser\\_tacoes/2013/2013\\_-\\_NOZI\\_Gislaine\\_Semcovici.pdf](http://www.uel.br/pos/ppedu/ima_g_es/stories/do_wloads/disser_tacoes/2013/2013_-_NOZI_Gislaine_Semcovici.pdf). Acesso em: 01 ago. 2020.

<sup>4</sup> Saberes que abrangem uma gama de ferramentas eletrônicas que servem para registro, armazenamento, comunicação e informação (MIRANDA; SOUSA, 2010, p. 4). Disponível em: <file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/616-14-3493-1-10-20180517.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação -**Base Nacional Comum Curricular**-BNCC, 3ª versão. Brasília: 15 de dezembro de 2017. 600p. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso 03 abr. 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Alfabetização na esfera digital**: uma proposta freireana. 2010. Disponível em: <https://www.ujf.br/revistaedufoco/files/>. Acesso em: 01 ago. 2020.

MIRANDA, Adelcimara dos Santos; SOUZA, Ana Claudia Ribeiro de Souza. **Saberes docentes**: conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo – tpack na formação de professores. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET). Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância (EnPED), Universidade Federal de São Carlos/SP. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/616-14-3493-1-10-20180517.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

PESSÔA, Vera Lúcia Salaza; RÜCKERT, Aldomar Arnaldo; RAMIRES, Julio Cesar de Lima (org). **Pesquisa qualitativa**: aplicações em geografia. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/42834815/PESQUISA\\_QUALITATIVA\\_APLICACOES\\_EM\\_GEOGRAFIA\\_2017](https://www.academia.edu/42834815/PESQUISA_QUALITATIVA_APLICACOES_EM_GEOGRAFIA_2017) ~~auto-download~~. Acesso em: 20 set. 2017.

SACRISTAN, José. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SEMCOVICI, Nozi, Gislaine. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UEL. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/ppedu/imagens/stories/downloads/dissertacoes/2013/NOZI\\_Gislaine\\_Semcovici.pdf](http://www.uel.br/pos/ppedu/imagens/stories/downloads/dissertacoes/2013/NOZI_Gislaine_Semcovici.pdf). Acesso em: 01 ago. 2020.

# A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

UESPI - Universidade Estadual do Piauí (Teresina – Pi)  
IBIAPINA, Isadora Ribeiro - isadoraibiapina@hotmail.com  
MARINHO, Joseanne Zingleara Soares - joseannezsm@gmail.com

## RESUMO

O trabalho busca analisar as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 para a formação de professores com relação à carga horária destinada à prática profissional. A preocupação com a formação oficial de professores no Brasil tem início com o Ato Adicional de 1834, através do qual são criadas as Escolas Normais, sendo que muitas não obtiveram o sucesso esperado. Os Cursos de Licenciatura foram implantados visando uma melhor formação docente, entretanto a formação pedagógica acabou ficando relegada em segundo plano. Com a LDB de 1996, ganharam maior destaque as disciplinas e a carga horária oficial destinada à formação prática. Dessa forma, foram analisadas as mudanças que ocorreram nas propostas curriculares das Licenciaturas. Para o desenvolvimento do trabalho utilizou-se autores como Leonor Tanuri (2000), Marli André (2009) e Júlio Diniz-Pereira (2011; 2013). Conclui-se, que apenas com a LDB de 1996 foi possível uma maior articulação entre os aspectos formativos, proporcionando melhorias na qualidade da formação prática de professores nas Licenciaturas Plenas.

**Palavras-chave:** História. Educação. Lei de Diretrizes e Bases. Formação docente.

## Introdução

A formação inicial de professores deve fornecer as bases teóricas e práticas para o exercício da docência, uma vez que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a formação inicial, em nível superior, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, em 1º de julho

de 2015, um dos princípios para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica é a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

O “esquema 3+1” originado com o Decreto-Lei nº 1.190 de 1939 adotado na organização dos Cursos de Licenciatura, consistia na divisão do curso em três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Tal modelo de organização dos Cursos de Licenciatura contribuiu para a dualidade entre os conteúdos específicos e a formação pedagógica.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, houve novas propostas para a formação de professores. Uma delas foi a determinação de 400 horas de Prática como Componente Curricular, presente desde o início dos Cursos de Licenciatura, permeando as disciplinas de formação, além de 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, a partir da segunda metade do curso. Com isso, ganharam destaque as disciplinas práticas. A finalidade era que os alunos tivessem contato com a experiência em sala de aula, desenvolvessem as habilidades necessárias ao exercício da profissão, bem como a identificação com o papel de professor.

O artigo objetiva repensar a formação inicial de professores, através das mudanças presentes na LDB nº 9.394 de 1996, destacando suas contribuições para a formação inicial de professores nas Licenciaturas, especialmente, no que se refere à prática profissional. Assim, é necessário compreender o processo de constituição do campo de pesquisa referente à formação de professores e os diferentes enfoques temáticos existentes em seus respectivos períodos de produção de pesquisas acadêmicas. Além disso, é importante discutir sobre a configuração dos cursos de Licenciatura, e a importância desses cursos para o processo de profissionalização do magistério e para o aperfeiçoamento da formação de professores.

A discussão acerca da formação docente é fundamental, considerando o papel determinante dos professores na qualidade da educação. Assim, é crucial que a formação ofertada nas Licenciaturas forneça as bases teóricas e práticas, de forma articulada, necessárias para a constituição de um profissional preparado para o desempenho do magistério, ou seja, a preocupação com o currículo estabelecido na

formação dos discentes das Licenciaturas está também relacionada aos seus reflexos na melhoria da qualidade da Educação Básica.

### **Fundamentação teórica**

De acordo com Célia Nunes (2001), a discussão sobre a temática surge internacionalmente entre as décadas de 1980 e 1990. Dentre os motivos que contribuíram para a sua emergência tem destaque o processo de profissionalização do ensino. Isso ocorreu porque nesse período houve o movimento de democratização do acesso às escolas. Assim, o processo de profissionalização do magistério constituiu um aspecto diferencial para a formação do professor, uma vez que pretendia que o mesmo adquirisse os conhecimentos necessários para o melhor exercício de sua profissão.

No Brasil, a produção acadêmica iniciou-se na década de 1970, quando a maioria dos estudos abordava a dimensão técnica do processo de formação de professores. “Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados” (CANDAU, 1987, apud DINIZ- PEREIRA, 2013, p. 146). Por isso, o que interessava sobre a formação do professor, era compreender a sua instrumentalização técnica. Isso ocorreu porque houve, com a primeira LDB nº 4.024/1961, um crescimento do número de disciplinas de formação técnico-pedagógica nos currículos das Escolas Normais.

A produção sobre essa temática cresceu a partir da década de 1990. Segundo Marli André (2009), a produção da década de 1990 foi consequência desse processo de reflexão acerca do papel do professor como sujeito social e a necessidade de uma reformulação da formação docente, por isso, surgem diversos estudos que investigam as práticas pedagógicas. O foco principal das pesquisas centrava-se nos cursos de formação inicial: Licenciaturas, Pedagogia e Escola Normal, constituindo 76% das pesquisas.

Nos anos 2000, ocorreu uma valorização da prática docente nas pesquisas desenvolvidas. A temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. Os saberes escolares e os saberes docentes

passaram a ser constituídos como objetos de pesquisa no Brasil, sendo que o foco voltou-se para o professor, seus saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente em 2007 (ANDRÉ, 2009).

Dessa forma, fica expressa uma preocupação crescente com a qualidade da educação, levando em conta a necessidade de uma formação docente adequada que entenda o professor como o sujeito que deve ser representado um elemento essencial no ensino, sendo apto a fornecer mecanismos que contribuam com a qualidade da educação.

## **Metodologia**

O presente trabalho possui caráter bibliográfico e documental. Durante a pesquisa foram utilizadas as legislações que regem a formação inicial de professores para educação básica em âmbito federal. Primeiramente, buscando compreender o surgimento do campo de pesquisa e a discussão produzida acerca da temática, foi realizado um breve histórico do campo de pesquisa referente à formação de professores, tratando sobre o seu processo de constituição e os diferentes enfoques temáticos existentes em seus respectivos períodos de produção acadêmica.

Em seguida, visando compreender as mudanças relativas à formação de professores em nível superior, abordou-se a configuração dos cursos de Licenciatura nos diferentes períodos, e a importância desses cursos para o processo de profissionalização do magistério e para o aperfeiçoamento da formação de professores. Além disso, discutiu-se o modo como esses cursos são estruturados, através da LDB nº 9.394 de 1996.

## **Resultados e discussões**

Seguindo as diretrizes propostas pela LDB de 1996, a Resolução CNE/CP nº 2, em 1º de julho de 2015, determinou uma carga horária mínima para os Cursos de Licenciatura de 3.200 horas, dentro da qual a maior parte, 2.200 horas, deve abranger o núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e

interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, assim, articulando conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares.

Através dessas determinações, os Cursos de Licenciatura precisam oferecer 400 horas de Prática como Componente Curricular, que é uma ação que produz algo no âmbito do ensino. E terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, podendo envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. É fundamental que haja tempo e espaço para a Prática como Componente Curricular desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora (PARECER CNE/CP 28/2001).

Além disso, há também as 400 horas de Estágio Supervisionado. Este é entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo, e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino aprendizagem que tornará o aluno autônomo (PARECER CNE/CP 28/2001).

O Estágio Curricular Supervisionado e a Prática como Componente Curricular representam possibilidades para que os discentes aprendam em contextos profissionais reais. Vivenciar a escola, observando os conflitos que nela ocorrem, percebendo os dilemas enfrentados diariamente, mostra a relevância das práticas pedagógicas, fazendo parte do processo de aprendizagem profissional, e constituindo-se em uma experiência essencial.

Esse caráter de formação mais prática foi determinado pela Lei 9.394/96, que, por sua vez, representou um importante avanço na educação e, por conseguinte, na formação de professores para a Educação Básica. A partir dela esperavam-se melhorias nos Cursos de Licenciatura através da maior articulação entre teoria e prática ao longo de toda a formação.

## Conclusão

A produção acadêmica de trabalhos de pesquisas que abordavam a temática da formação de professores teve início ainda na década de 1970 e permitiu a reflexão sobre o papel desempenhado pelo professor na sua prática através de diferentes perspectivas, contribuindo para que houvesse um debate maior com relação à reformulação dos cursos de formação docente. Com o aumento das pesquisas, foram realizados eventos com o intuito de discutir a prática docente.

Os cursos de formação inicialmente ocorriam por meio das Escolas Normais, porém não houve muito sucesso. Em seguida, foram criados os Cursos de Licenciatura, que surgiram com o intuito de melhorar a qualidade da educação. Entretanto esses cursos tinham uma lógica de formação deficiente caracterizada pelo “esquema 3+1”, que representava uma dicotomia entre teoria e prática, em que era priorizada a primeira em detrimento da última. Apenas com a LDB 9.394/1996 foi possível uma maior articulação entre os aspectos formativos na formação docente desde o início dos cursos. Dessa forma, é perceptível o papel desempenhado pela legislação na contribuição na qualidade da formação inicial de professores nas Licenciaturas Plenas.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago. /dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n 2, p. 8, 1º de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 13 abr. 2019.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista História, Histórias**. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013.

COSTA, Aryana. OLIVEIRA, Margarida. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM: Revista de História**, n. 16, p. 47-60, João Pessoa, jan. /jun., 2007.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, p. 1-17, abril, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A Construção do Campo da Pesquisa Sobre Formação de Professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul. /Dez. 2013.

\_\_\_\_\_ A prática como componente curricular na formação de professores. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

GATTI, Bernardete. BARRETO, Elba. ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A formação dos professores no contexto atual. **Revista de Educação da Universidade Anhangera**. v.14, n.18, p. 103-125, maio, 2011.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 27-42, Abril/2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40. jan. /abr. p. 143-155, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n° 14. Mai/Jun./Jul./Ago. p. 61-193, 2000.

# RELATOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA EM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Lucas Silva do Nascimento –lucassdn46@gmail.com  
Patricia Araújo de Oliveira - patriciaraujodeoliveira@gmail.com  
Orientador: Antônia Valtéria de Melo Alvarenga

## RESUMO

O Objetivo desse estudo foi refletir sobre a importância da disciplina de Estágio Supervisionado na preparação do licenciando em História para assumir uma sala de aula. O impacto que esse componente curricular produz nas representações que o estagiário tem sobre sua formação é enorme, mesmo que o graduando já tenha sido introduzido no universo escolar, através das Práticas Educacionais. Alguns se sentem desafiados por essa realidade, e buscam oferecer o melhor de si para superar as dificuldades apresentadas à uma educação de qualidade. Outros, terminam a disciplina de Estágio decididos a não voltarem para a sala de aula. Esses são dilemas que estão presentes na formação de um licenciando. Como suporte teórico da análise desse estudo sobre o Estágio Supervisionado em História do Ensino Fundamental, no Curso de História do Centro de Estudos Superiores de Caxias- CESC/ UEMA, usou-se Pimenta (2001), Fonseca (2009), Veiga (2006), entre outros. A Metodologia aplicada foi a pesquisa participativa, vez que a observação foi desenvolvida durante a realização da disciplina que integra o currículo do Curso. Com o término dessa etapa do Estágio Supervisionado, concluiu-se pela importância do componente curricular na formação do licenciando, bem como pela análise desse processo, permitindo ao docente refletir sobre sua formação.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores. Ensino de História. Estágio Supervisionado.

## Introdução

A vivência em sala de aula durante o Estágio Supervisionado para o Ensino Fundamental em História, ajuda o licenciando a entender os desafios do professor em sua carreira. Portanto, esse componente traduz-se em um importante momento para o estagiário começar a desenvolver experiências que o prepare para o dia-a-dia em sala de aula, capacitando-o tanto do ponto de vista técnico, como político-pedagógico.

Essa pesquisa foi desenvolvida durante a disciplina de Estágio Supervisionado em História para o Ensino Fundamental, que integra o sétimo período do Curso de História do Centro de Estudos Superiores de Caxias- CESC/UEMA, com carga Horária de 180 horas/aula e, nesse semestre, esteve sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Antonia Valtéria Melo Alvarenga . Os campos de estágios foram as escolas João Lisboa e Antônio Rodrigues Bayma, em turmas de 6º ao 9º ano. Para realização desse componente curricular recebeu-se tanto suporte teórico- metodológico da professora de Estágio do Curso de História do CESC/EUMA, quanto apoio didático-pedagógico dos professores da rede municipal, titulares das turmas cedidas para Estágio. Esses acompanhamentos foram importantes para que os estagiários pudessem superar as diferentes etapas do processo: observação, preparação de material, regência e relatório.

Para realização desse estudo foram orientadas leituras de suporte como: Pimenta (2001), Fonseca (2009), Veiga (2006), Buriolla (1999) , Bittencourt (2005) e outras citadas nas referencias bibliográficas. As mesmas permitiram um diálogo com diferentes concepções sobre ensino-aprendizagem, formação de professores, ensino de História, currículo e, principalmente, sobre o estágio supervisionado. Nesse aspecto foi de fundamental importância a reflexão sobre diversas concepções a respeito da formação do professor e do compromisso do educador com uma educação de qualidade. Por fim, entendeu-se que esse é o grande desafio da educação moderna, especialmente da educação pública, que lida com os setores mais carentes e problemáticos da sociedade.

## Fundamentação teórica

O debate entre a teoria e a prática está muito presente na literatura sobre ensino-aprendizagem. Segundo Pimenta (2010, p. 111), “aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e as interfaces da realidade escolar, em sua contextualização na sociedade”. Para isso é necessário entender onde a escola está situada, como são os alunos em termos de comportamento, relações sociais, disciplina, expectativas, onde moram, como são a comunidade, as ruas e as famílias que integram as adjacências da escola.

Desse modo, percebe-se que a relação existente entre aluno e professor ultrapassa o ensinar o conteúdo de uma disciplina. Está, acima de tudo, fundamentada em projetos de vidas e na maneira como o saber que compõe a disciplina ensinada poderá integrá-los. Essa dimensão da formação do professor, nenhuma teoria é capaz de construir. O exato sentido que a ação produz, somente a prática, o dia-a-dia em sala de aula, permitem conhecer. Então, a primeira oportunidade que o licenciando tem de apreender as nuances de sua profissão, de relacionar teoria com a prática é na disciplina de Estágio Supervisionado, observando e imitando os professores titulares das turmas, mas, também, produzindo uma identidade própria como profissionais, seja afirmando o que observa, seja realizando críticas a modelos e padrões com os quais não se identifica (PIMENTA, 2011).

Por tal razão, o Estágio Supervisionado permite ao licenciando sentir que o magistério não é simplesmente um ato de ensinar, mas, um constante exercício de aprender a ensinar, uma práxis. A regência *per se*, isolada dos demais fatores que integram a vida dos sujeitos escolares, não gera resultados satisfatórios. Ela deve ser refletida e desenvolvida considerando a pluralidade que integra esse o universo. Sem dúvida, cada aspecto que constitui esse processo é muito importante, sendo fundamental que o estagiário aproveite para incorporar em sua experiência ótimos conhecimentos didáticos-pedagógicos, mas, também, que seja absorvido pelo comprometimento com uma educação humanista.

Fonseca (2009) mostra que a sala de aula ainda é um espaço privilegiado de aprendizagem, quando possibilita a articulação entre teoria e prática. Essa possibilidade é cada vez mais necessária e possível, especialmente se o professor consegue aproveitar os recursos tecnológicos disponíveis na atualidade. Nesse aspecto, o estagiário vem demonstrando maior facilidade que alguns professores que se encontram há longos anos em sala de aula, sem passar por formações continuadas que lhes permitam, de fato, melhorar sua qualificação profissional. Nesse sentido, entende-se a importância de analisar como o Estágio Supervisionado contribui para formação dessas competência e habilidades que serão importantes para o futuro profissional de História da Educação Básica, mas também, para introduzir uma nova dinâmicas nos espaços escolares.

## **Metodologia**

Esse estudo foi desenvolvido em duas partes, ocorridas paralelamente no curso da disciplina de Estágio Supervisionado para o Ensino Fundamental em História: uma realizada na sala de aula de Estágio, sob o acompanhamento da professora da disciplina; a outra, na escola campo, com a supervisão da professora titular da turma. A primeira parte teve como finalidade oferecer suporte para a segunda. Acontecia uma vez por semana, e era o momento em que todas as dificuldades dos estagiários eram expostas e debatidas com professora e os demais colegas estagiários.

Todos falavam sobre seus desafios e sucessos, trocando informações e compartilhando experiências. A segunda nutria-se tanto desse primeiro momento, quanto do suporte oferecido pela professora titular da turma de História e convivência com a turma. Essa metodologia permitiu ao estagiário lidar melhor com suas inseguranças, dando-lhe maior desenvoltura na parte de regência e desenvolvimento de outras atividades escolares. Durante esse processo utilizou-se metodologias variadas, a exemplo de debates em sala de aula, atividades em grupo, leituras comentadas do livro didático, trabalho com mapas e pesquisas diversas.

## **Resultados e discussões**

O Estágio Supervisionado permitiu ao licenciando compreender como é a vivência em sala de aula entre professores e alunos, possibilitando uma reflexão sobre diversos aspectos do processo ensino aprendizagem. Primeiro sobre relação teoria-prática na produção do conhecimento em sala de aula. A importância dessa interação para o ensino de História no Ensino Fundamental mostrou-se necessária e muito bem aceita pelos alunos. Percebeu-se que esse processo se desenvolve de maneira satisfatória para todos os sujeitos, quando o professor mostra empatia com o contexto e pessoas que integram a comunidade escolar, planejando sua prática docente conforme essa realidade.

Identificou-se, ainda, que falta muito incentivo aos adolescentes que se encontram nessa fase da vida escolar, que buscam por um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e integrado ao seu universo de interesses e necessidades. Esse tipo de observação é importante para o amadurecimento teórico e didático do futuro professor, pois oferece uma noção das dificuldades que irá enfrentar, bem como sobre a maneira de minimizar algumas dificuldades. As turmas de 6º ao 9º ano das escolas João Lisboa e Antônio Rodrigues Bayma onde os Estágio ocorreu, ofereceram ao licenciando ótimas oportunidades de aprendizagem, tanto nos aspectos positivos quanto negativos demonstrados, possibilitando ao futuro educador compreender qual deve ser o seu papel na escolha profissional realizada.

## **Conclusão**

Essa práxis, definida pela realização do estágio na escola campo, associado à reflexão em sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado, proporcionou uma visão do que será a prática do futuro professor de História do Ensino Fundamental. Do ponto de vista das interações pessoais e profissionais foi uma oportunidade de entrar em contato e conhecer um pouco sobre a comunidade de professores, servidores da escola e alunos, em condição ainda não vivida. Do ponto de vista didático-pedagógico realizou-se um exercício teórico-

metodológico, trabalhando saberes construídos durante o curso e testando metodologias apreendidas no decorrer de formação, mas, também, orientadas pela professora titular da turma.

Apesar das dificuldades encontradas, tanto as matérias como as de outras naturezas, não restam dúvidas que esse é um momento muito importante para o crescimento do futuro professor de História. É um marco nesse processo, pois se tem a oportunidade de, pela primeira vez, se ter uma ideia de como serão os anos dali para frente, como profissionais que em breve estão responsáveis pela sala de aula. Isso significa que esse momento necessita ser pensado com muito cuidado e executado com zelo e a responsabilidade devida.

## Referências

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História.** *Estud. av.* [online]. 2018, vol.32, n.93, pp.127-149.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Estágio Supervisionado.** 2. Ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender história formação, saberes e práticas educativas.** Campinas, SP: Átomo & Alínea, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade teoria e prática? 4. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma. Passos (Org.). **Técnicas de ensino:** novos tempos, novas configurações. Campinas, SP: Papirus.

# CONFECÇÃO DE MAQUETES NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

UESPI – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ, TERESINA – PI  
Samuel José da SILVA – [sawwuelsilva@gmail.com](mailto:sawwuelsilva@gmail.com)

UFPI – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, TERESINA – PI  
José Lucas Costa RIBEIRO – [lucascosta192015@gmail.com](mailto:lucascosta192015@gmail.com)

UESPI – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ, TERESINA – PI  
Maria Tereza de ALENCAR – [mtalencar@hotmail.com](mailto:mtalencar@hotmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho é um relato de experiência de bolsistas do Programa Residência Pedagógica (CAPES/UESPI) com alunos do 6º ano de uma escola pública de Teresina – PI, onde foram realizadas confecções de maquetes para melhorar o entendimento acerca do conteúdo de sistema solar, bem como o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades relacionadas a ciência geográfica. Objetivou-se discutir a utilização de maquetes, como alternativa didática no ensino aprendizagem de Geografia e contribuir para o entendimento dos conteúdos geográficos, em especial o de sistema solar. As maquetes foram confeccionadas pelos alunos que buscaram no livro uma dimensão bilateral do sistema solar e a partir daí construiu-se uma realidade tridimensional, proporcionando o envolvimento e interesse dos alunos. Percebeu-se que essa prática contribuiu para dinamizar o ensino de Geografia ao permitir que o aluno participe ativamente do processo de construção do conhecimento, enriquecendo assim, a aprendizagem da Geografia na escola.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Maquete. Residência Pedagógica.

## Introdução

Na contemporaneidade, a velocidade com que as informações são veiculadas, seja nas mídias televisivas ou nas redes sociais, faz com que o aluno se encontre no ambiente escolar cheio de informações,

muitas vezes desconexas. A aula de Geografia, precisa acompanhar essa dinamicidade e o professor, responsável pela construção do conhecimento, deve pensar em alternativas que facilitem e estimulem os alunos na apreensão da disciplina geográfica, e possibilite-os a fazer conexões, bem como articular os diferentes conhecimentos com a realidade.

Desta forma, é necessário que sejam buscadas e discutidas práticas que auxiliem o professor nessa tarefa, contribuindo para aprendizagens mais significativas, não somente produzindo coisas novas, mas colocando em práticas ferramentas já disponíveis. Torna-se oportuno observar que, principalmente nas escolas públicas, há maior dificuldade de aplicar práticas pedagógicas mais elaboradas, ou usando de materiais para isso, porém, não se pode deixar de buscar novas formas e engajar a comunidade escolar no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas.

O presente trabalho, tendo em vista o exposto, tem como objetivo geral discutir a utilização de maquetes como alternativa didática no ensino e aprendizagem em Geografia; em relação aos objetivos específicos buscou-se: a) conhecer a aplicação de maquetes no ensino e aprendizagem em Geografia; b) compreender como o sistema solar pode ser trabalhado de forma dinâmica em sala de aula. c) assimilar a importância de buscar alternativas e metodologias para tornar o ensino e aprendizagem em geografia mais significativo para os alunos no ensino fundamental.

Apresenta-se como justificativa, neste trabalho, a necessidade de buscar alternativas e metodologias no ensino de geografia, bem como a divulgação/disseminação de experiências didáticas-pedagógicas para a professores em formação, podendo subsidiar novas experiências nas escolas do país.

## **O uso de maquetes como recurso didático em Geografia**

A geografia, por abordar os aspectos físicos e humanos e suas relações produzidas no espaço geográfico, trabalha com o ensino de diferentes conteúdos relacionados a essas realidades, como geologia, sistema solar, vegetação, hidrografia, clima, população, processos

urbanos, geopolítica e outros. Necessita-se, assim, de metodologias que melhor trabalhem e desenvolvam o processo de ensino e aprendizagem para tornar o ensino de geografia mais significativo para o educando.

Várias são as metodologias e recursos didáticos usados por professores de geografia, como jogos, grupos de discussão, oficinas, paródias de músicas, confecção de mapas, e também um recurso que se destaca é a maquete.

Na qualidade de uma representação do real, a maquete, de acordo com Simielli et. al. (1992) possibilita sair de um plano bidimensional para um tridimensional, possibilitando uma miniatura da realidade representada, contribuindo para um melhor entendimento sobre determinada realidade, pois a maquete revela outras características, que na maioria das vezes, outras formas de representação não possuem, como no caso de uma imagem do livro didático que é mais limitada.

Na construção da maquete pelos educandos, há o desenvolvimento de uma assimilação mais ativa, visto que, ele vai reconhecendo as características do fenômeno representado, tornando o conhecimento algo próximo do aluno, concreto. Conforme Urbanck (2015, p. 5):

A maquete enquanto metodologia de ensino, forma, uma interação dos alunos com a espacialidade (simulada), mas, isso permite fazer análises que antes eram abstratas, e que na maquete se tornam visíveis, e aproximam os saberes dos alunos com os conteúdos geográficos. E, o aluno no papel de construtor da maquete, se vê como o real agente manipulador do espaço que está estudando.

Assim, o uso de maquete no ensino de geografia aparece como uma alternativa, ou recurso metodológico muito importante, pois favorece a aquisição de diferentes competências, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos. A maquete, assim como outras práticas, deve ser realizada a partir de intencionalidades claras e com pressupostos que contribuam efetivamente para os objetivos de ensino pretendidos.

## **Metodologia**

A metodologia desenvolvida para a confecção das maquetes sobre o sistema solar consistiu inicialmente, na discussão do conteúdo com o auxílio do livro didático em sala de aula com os alunos do 6º ano B da Escola Municipal José Nelson de Carvalho, escola parceira do programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Piauí, do subprojeto de Geografia.

Após a discussão do conteúdo sobre sistema solar, a turma foi dividida em 4 grupos onde cada um ficou responsável por uma etapa na confecção da maquete. Os materiais utilizados foram disponibilizados pelo Programa Residência Pedagógica-RP, como: folhas de isopor, bolinhas de isopor, EVA, pincel, cola, espetos, massinha de modelar, dentre outros. Foram confeccionadas duas maquetes, uma de isopor e outra feita com EVA e massinha de modelar. Após a confecção, os alunos fizeram uma apresentação e tiveram que criar uma história sobre o surgimento do sistema solar, diferente da científica, estudada no livro didático.

No que diz respeito ao presente artigo, este foi produzido após a realização da experiência em sala de aula, seguindo alguns passos, primeiro buscou-se alguns autores, que já se tinha lido antes para embasar a prática com maquetes em sala de aula, como Castellar e Vilhena (2012), por meio do embasamento teórico do artigo, depois houve a apresentação da experiência e a discussão por meio do texto, usando-se de fotos tiradas em sala.

## **Resultados e discussão**

Com a confecção das maquetes do sistema solar, percebeu-se que, com a construção da representação de um fenômeno abstrato para os alunos como o sistema solar, foi possível ver que eles conseguiram apreender melhor sobre o conteúdo, que por ser muito abstrato, o professor de geografia, precisa buscar meios para facilitar o aprendizado. Na Figura 1 e 2 (página seguinte), podemos ver um dos grupos confeccionando as maquetes, alguns estavam um pouco agitados, e outras estavam um pouco lentos, devido pouco tempo de aula, essas

foram dificuldades encontradas na prática, necessitando do incentivos dos docentes para que os alunos pudessem terminar a atividade e apresentar.



**Figura 1 e 2 – Alunos construindo as maquetes.** Fonte: Silva, 2019.

Na confecção, a partir do livro didático, os alunos foram escolhendo as bolas de isopor adequadas para cada planeta, ou seja, os planetas mais extensos com as bolinhas de isopor maior e os de menor extensão com as demais. Definiram também as cores, e a localização de cada planeta na maquete. Castellar e Vilhena (2012), nos dizem que o professor precisa escolher a metodologia que vai abordar determinado conteúdo e procurar práticas dinâmicas na qual o aluno possa ter uma aprendizagem mais compreensiva e que participe construindo o conhecimento.

Diante disso, conseguiu-se perceber um interesse maior dos alunos no conteúdo, lendo com mais atenção o livro didático afim de se apropriar do conteúdo para construir uma boa maquete, selecionando as cores, os tamanhos e a ordem dos objetos. Sem contar no trabalho em equipe, onde cada um dividiu as tarefas, discutiram as melhores formas de iniciar a confecção.

Nas fotos 3 e 4, pode-se observar as duas maquetes prontas, após a apresentação dos alunos à frente da sala de aula, os alunos mostraram-se bastante animados e contentes com resultados de suas práticas.



**Figura 3 e 4 – Apresentação das Maquetes confeccionadas.** Fonte: Silva, 2019.

Mesmo com a maioria da turma participando ativamente da atividade, percebe-se que alguns alunos não deram importância, fazendo que os residentes estimulassem a participarem. Alguns dos dispersos ainda conseguiram se envolver, porém nem todos deram a atenção necessária. Sendo, assim, um dos desafios no trabalho de maquetes é conseguir o envolvimento efetivo do educando nas atividades.

## **Conclusão**

Ao longo do presente trabalho, foi visto como o uso de maquetes, especificamente maquetes do sistema solar no ensino de geografia, por meio de uma experiência do Programa Residência Pedagógica CAPES/UESPI em uma escola pública de Teresina-PI. Com a finalidade de dinamizar o ensino e contribuir para a efetiva aprendizagem dos alunos.

No decorrer da construção das maquetes, os alunos puderam relacionar o conteúdo, principalmente do livro didático com a realidade, ou seja, saíram um pouco do abstrato e foram para o concreto, que aguçou o interesse dos alunos, pois é uma atividade prática, e requer por parte dos alunos uma interação maior, tanto com o professor como com os outros alunos. Apesar alguns alunos, como é normal, a princípio que quiserem participar, tentou-se o incentivar o envolvimento maior possível dos mesmos.

A maquete do sistema solar por representar uma miniatura do real, que seja o sol, ou o planeta Terra, proporciona uma visão integradora entre os conhecimentos dos alunos com a realidade. O uso de maquetes, bem como sua construção, vem como uma ótima alternativa no ensino de geografia, por favorecer a construção de conhecimentos de diferentes conteúdos pelos alunos.

### **Referências**

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos; GIRARDI, Gisele; BROMBERD, Patrícia; MORONE, Rosemeire; RAIMUNDO, Silvia Lopes. Do plano ao tridimensional: a maquete como recurso didático. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 70, p. 3-21, 1992.

URBANCK, Luiz Fernando. Maquetes como recurso didático no ensino de geografia: relato de experiências no Colégio Estadual Teotônio Vilela em Campinas do Simão – PR. In: Encontro Nacional de Ensino de Geografia Catalão: fala professor (qual) é o fim do ensino de geografia, 8., Catalão, 2015. **Anais...** Catalão: AGB, 2015. p. 1-11. Disponível em: [https://www.falaprofessor2015.agb.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=274](https://www.falaprofessor2015.agb.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=274). Acesso em: 12 Jul. 2020.



# ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE SABERES SOCIOLINGÜÍSTICOS E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ/UFPI/TERESINA-PI  
Darkyana Francisca IBIAPINA<sup>2</sup> - E-mail: [darkybiapina@hotmail.com](mailto:darkybiapina@hotmail.com).

## RESUMO

Considerando que um dos principais objetivos do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, compreendemos a importância dos conhecimentos sociolinguísticos construídos pelo professor de Língua Portuguesa para proporcionarem aos seus alunos a aquisição de tal competência, visto que os estudos da abordagem da Sociolinguística Educacional têm contribuído significativamente para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem de língua materna. A partir dessa temática, o objetivo deste estudo consiste em discutir sobre a relação entre os saberes sociolinguísticos do professor de Língua Portuguesa e a ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Fundamental. Para a fundamentação dessas discussões utilizamos os estudos de Hymes (1972a), Erickson (1987) Bortoni-Ricardo (2005, 2017), Costa (2010), Faraco (2015) e outros. Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico, ancorado em teorias da Sociolinguística. Dentre outros resultados, concluímos que o domínio dessas teorias e a sua adequação pelos professores em suas atividades diárias pode levá-los ao desenvolvimento de novas atitudes e estratégias, bem como à compreensão de que toda sua prática docente precisa ser moldada por um compromisso social, no qual o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa sejam sempre atividades conscientes de interação comunicativa capazes de proporcionar ao aluno autonomia no uso da linguagem.

**Palavras-chave:** Sociolinguística; Saberes sociolinguísticos; Competência Comunicativa.

## Introdução

Os estudos sociolinguísticos têm trazido significativas contribuições ao aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna, que tem como um dos principais objetivos ampliar a competência comunicativa dos alunos, oferecendo-lhes condições de dominarem os bens da cultura letrada. Assim, compreendemos que quanto mais os professores de Língua Portuguesa dominarem os pressupostos sociolinguísticos, mais terão condições de possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, conseqüentemente, desempenharem seu papel junto à sociedade, no que diz respeito ao ensino de língua.

A partir de nossos estudos sobre essa temática, os quais tiveram início durante a produção de nossa dissertação de mestrado, cuja defesa se deu em 2011, nos propusemos a escrever o presente artigo, cujo objetivo é discutir sobre a relação entre os saberes sociolinguísticos do professor de Língua Portuguesa e a ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Fundamental.

Nosso interesse pela Sociolinguística, especialmente pela perspectiva Educacional, teve início ainda durante a nossa pesquisa de mestrado em letras, quando investigamos sobre o processo de ampliação da competência comunicativa dos alunos de uma escola pública durante as aulas de português. Dentre as temáticas abordadas pela Sociolinguística Educacional, focaremos mais especificamente neste trabalho as considerações sobre a variação e a mudança linguística e a noção de competência comunicativa.

A preocupação dos estudiosos com a educação, especialmente a dos sociolinguistas da corrente Educacional, têm contribuído significativamente nos últimos anos para o desenvolvimento dessa área, principalmente em relação ao ensino de língua materna. Merecem destaque autores como Labov (1972b), Gumpers (1987), Hymes (1972a), Erickson (1987) e, no Brasil, apontamos os estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2017), Costa (2010), Faraco (2008, 2015) e outros.

Na perspectiva desta investigação, acreditamos que a ampliação da competência comunicativa dos alunos, na modalidade oral e escrita, está diretamente relacionada aos conhecimentos sociolinguísticos

adquiridos em seu processo formativo e à utilização destes em sua prática pedagógica em favor de um ensino mais produtivo.

## **Fundamentação teórica**

Neste estudo consideramos os preceitos da Sociolinguística como saberes indispensáveis aos professores de língua materna por considerar que vivemos em um país onde as relações sociolinguísticas e os movimentos de mudança linguística exigem de nós, educadores, a análise e a compreensão dessa realidade para que possamos construir atitudes político-pedagógicas adequadas. Dessa forma, os saberes sociolinguísticos possibilitam reflexões e revisão de atitudes e preconceitos comuns na prática pedagógica que, como tais, emperram a comunicação linguística entre professor e aluno, condição básica na relação em sala de aula e, por conseguinte, no processo de ensino aprendizagem de língua. Faraco (2015, p. 26), afirma ainda que é preciso “avançar na construção de uma pedagogia que seja capaz, de fato, de dar acesso à expressão culta sem demonizar as expressões ditas populares”.

Definida como uma das subáreas da Linguística, a Sociolinguística se preocupa em investigar os fenômenos da língua (as variações e mudanças) em relação com os aspectos sociais. Para Mollica (2010, p. 9):

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos da sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguístico concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

Os estudos sociolinguísticos foram motivados inicialmente por buscarem compreender a estruturação das línguas e o seu funcionamento, considerando-as como um fenômeno social que está em constantes processos de mudança e difusão linguísticos. Bortoni-Ricardo (2017) lembra que a pesquisa sociolinguística já na sua infância teve como motivações questões educacionais relacionadas a grupos

minoritários. Entretanto, esses estudos se ampliaram bastante nos dias atuais. De acordo com Gumperz ([1922-2013] *apud* BORTONI-RICARDO, 2017, p. 13), a Sociolinguística hoje preocupa-se “com as formas como a comunicação influi e reflete as relações de poder e dominação, com o papel que a linguagem joga na formação e perpetuação de instituições sociais, assim como, com a transmissão da cultura.”

Para França e Nascimento (2019), é importante entender que a língua se modifica no tempo e no espaço e a uma dinâmica inerente para se realizar em sala de aula, um trabalho que demonstre ao aluno a variedade linguística como diferenças comuns da língua e jamais como erros. Como asseguram Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 105, *apud* FRANÇA e NASCIMENTO, 2019, p. 648): “na realidade, a língua é caracterizada por oscilação sincrônica na fala dos indivíduos”, isso significa que todas as línguas apresentam um dinamismo próprio e que, por conseguinte, todas são heterogêneas. Essa compreensão de que a língua é heterogênea, é um dos preceitos sociolinguísticos indispensáveis aos professores, pois norteará suas atitudes e comportamentos em favor da não discriminação e preconceitos linguísticos.

Os estudos sociolinguísticos trazidos para o contexto educacional fizeram emergir temáticas como: a variação e a mudança linguística e a noção de competência comunicativa, as quais devem estar subjacentes ao fazer docente e que foram inclusive sendo incorporadas nos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular.

Nessa perspectiva, autores como Bortoni-Ricardo (2005, 2017), Costa (2010), Faraco (2015) e outros, apontam que precisamos avançar na pesquisa relativa às repercussões do fenômeno da variação e da mudança linguística no trabalho escolar com a linguagem e na investigação sobre a tarefa contínua da escola de possibilitar aos alunos a ampliação da sua competência comunicativa, tanto na modalidade falada quanto na modalidade escrita.

Nesta pesquisa, consideramos a competência comunicativa do ponto de vista da Sociolinguística Educacional que, segundo Bortoni-

Ricardo (2005, p. 61), “para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias”. Ou seja, esse membro adquire além do conhecimento de um código comum, uma habilidade de usá-lo, através de uma capacidade pessoal denominada por Hymes (1972) de “competência comunicativa”. Tal competência precisa ser ampliada no espaço escolar, sendo a prática pedagógica docente de fundamental importância, no sentido de facilitar o desenvolvimento dessa competência pelos alunos.

## **Metodologia**

A natureza desse estudo dirige-se neste trabalho para uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica que se propõe a discutir sobre esses conhecimentos a partir dos autores abordados e, posteriormente, para uma pesquisa de campo que pretende verificar como esses conhecimentos estão utilizadas na prática pedagógica do professor Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

## **Considerações finais**

As discussões apresentadas neste estudo sobre a relação entre os saberes sociolinguísticos do professor de Língua Portuguesa e a ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Fundamental nos permitem concluir que os conhecimentos sociolinguísticos, se utilizados em sala de aula de forma sistemática e crítica, podem contribuir para desenvolvimento de novas atitudes pelos professores de Língua Portuguesa. O docente que compreende o quanto a língua é heterogênea utilizará em sala de aula estratégias de ensino e aprendizagem que possam despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, com a finalidade de mostrá-los as diferenças e o distanciamento entre a variedade que aprenderam em casa e as variedades cultas, desenvolvendo um trabalho sistemático que os levem a dominar tais variedades.

Ao compreender a sala de aula como um ambiente de interação, os professores podem proporcionar aos alunos a aquisição de recursos

linguísticos formais apropriados e específicos a cada situação efetiva de comunicação, favorecendo o exercício do falar, ouvir, ler e produzir textos orais e escritos. Nesse exercício de uso da língua, os professores possibilitam a ampliação do conhecimento sobre o que é adequado falar e com quem e promovem o desenvolvimento de recursos que permitem a distinção entre oralidade e letramento. Ao conceder a palavra aos alunos, os docentes implementam estratégias de envolvimento, permitindo que os alunos falem, e quando ratificam suas falas, estão incentivando-os a manifestarem-se.

## Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 61.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- COSTA. Oralidade e Letramento: uma forma de exclusão social?. In: LIMA, M. A. Ferreira.; COSTA, C. de S. S. M. da.; ALVES FILHO, F. (Org.). **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010.
- ERICKSON, F. **Transformation and school Success: the Politics and Culture of Educational Achievement**. Anthropology & Education Quarterly. Vol. 18, nº 4. 1987.
- FRANÇA, J. M. E. S. de.; NASCIMENTO, J. F. do. Sociolinguística no ensino de Língua Portuguesa: saberes docentes sobre variação linguística. In: **Revista Miligum**. Revista Eletrônica do Netlli | V. 7, N. 3, p. 643-662, set.-dez. 2018.
- HYMES, D. **On Communicative Competence**. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, S. (org.). Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin Books. 1972a.
- MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-14.
- SAVILLE-TROIKE, M. **The Ethnography of communication: an introduction**. Oxford: Blackwell, 1982, p. 17, 19.
- ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1. Ed. São Paulo: Parábolas, 2015.

# DIANTE DA SALA DE ADULTOS E JOVENS: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA NO ESTÁGIO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL.

CESC/UEMA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

SILVA, Iraneide dos Prazeres .EMAIL: [hiraneidedps@gmail.com](mailto:hiraneidedps@gmail.com)<sup>5</sup>  
RIBEIRO, Jakson dos Santos\*[noskcajzaionnels@gmail.com](mailto:noskcajzaionnels@gmail.com)<sup>6</sup>

## RESUMO

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que todas e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, assim, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF.Art. 205). Retomado pelo Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB-9.394/96, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos-EJA, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob essa luz deve ser considerada. O presente memorial tem por objetivo relatar as experiências de sala de aula vividas durante, a realização do Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental. A presente experiência de estágio foi vivenciada na instituição Unidade Integrada Municipal José Castro, localizada no Bairro Ponte, município de Caxias, Estado do Maranhão. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, onde possibilitam acesso aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**Palavras-chaves:** Estágio. Docência. Educação de Jovens e Adultos.

## Introdução

O presente trabalho tem por objetivo relatar as experiências de sala de aula vividas durante a realização do Estágio Supervisionado do

<sup>5</sup>Graduanda em História pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Caxias-CESC. [\\*hiraneidedps@gmail.com](mailto:hiraneidedps@gmail.com)

<sup>6</sup>Professor Adjunto I na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Caxias-CESC. [\\*noskcajzaionnels@gmail.com](mailto:noskcajzaionnels@gmail.com)

Ensino Fundamental a presente experiência de estágio foi vivenciada na instituição Unidade Integrada Municipal José Castro, localizada no bairro Ponte, município de Caxias, Estado do Maranhão. A escola funciona nos turnos matutinos e vespertinos e atende a alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que, trata da educação de jovens e adultos no Título V, Capítulo II como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. Artigo 37.

Portanto a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Parágrafo 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. No sentido de compreender o estágio como via fundamental na formação do professor, é essencial considerar que o mesmo possibilita a relação teoria/prática, conhecimento de campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimento da organização do ambiente escolar (BORSSOI, 2008).

Ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano (MAFUANI, 2011). Bianchi et al.(2005) destaca que o Estágio Supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Portanto o objetivo do Estágio Supervisionado é proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades. Espera-se que, com isso, que o aluno tenha a opção de incorporar atitudes práticas e adquirir uma visão crítica de sua área de atuação profissional (OLIVEIRA; CUNHA, 2006).

O estagiário de licenciatura passa por situações que exige dele tomadas de atitudes rápidas, desenvolvendo assim competências ligadas

a docência. O estágio é uma inserção na realidade escolar, é vivenciar, de fato, o que é ser professor assumindo esta responsabilidade, e por este motivo, entendemos que esta atividade prática é essencial na formação do estudante de licenciatura. O sistema educativo, assim como os demais, sofre transformações que o influenciam direta ou indiretamente, por este motivo o professor precisa estar sempre atualizado, “criando estratégias e métodos de ensino/aprendizagem” que possa despertar interesse nos discentes. Devemos nos pautar por um conhecimento crítico criativo e dinâmico, e para tanto, não basta apenas uma revisão de conteúdo.

Durante o meu estágio, as aulas desenvolvidas buscavam, sempre dentro do possível, aproximar o conteúdo trabalhado com a realidade dos educandos, abrindo assim espaço, para uma constante troca de experiências entre o educador e os educandos, pois como afirma Guimarães (2012, p.115) ensinar é confrontar-se, cotidianamente, com a heterogeneidade e partilhar saberes. Segundo Ribeiro (2013):

A educação compreende dois pontos indissociáveis. De um lado, ela se faz pela transmissão do saber, que se constitui de conteúdos considerados socialmente relevantes, e chegam ao estudante “de fora para dentro”. De outro, é preciso extrair respostas ativas do aluno, instigá-lo a produzir o saber, propiciando situações das quais possa emergir sua própria interpretação dos conteúdos transmitidos. Enfim, tão importante quanto à transmissão de conhecimentos e experiências socialmente acumulados é o estímulo ao desenvolvimento das habilidades e competências questionam o aluno apto a aprender a conhecer. (RIBEIRO, 2013, p.5)

Quanto à educação da EJA esses jovens e adultos retornam à escola, eles se deparam com outra realidade, passam a conviver com pessoas da sua mesma idade ou idade mais avançada. Desta forma, se faz necessário por parte dos professores, um ensino alinhado à realidade desses jovens e adultos, pois, muitos destes discentes trabalham e têm responsabilidades familiares, como por exemplo, filhos. Desta maneira, é importante que os docentes que irão trabalhar com esses jovens e adultos se atentem para a realidade de seus alunos, pois os mesmos

não são mais crianças e necessitam de um ensino diferenciado. De acordo com Oliveira (2007), um dos principais problemas encontrados na Educação de Jovens e Adultos é a infantilização dos discentes, em que: Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos.

Ao falarmos da atuação dos professores em salas de EJA, não podemos deixar de mencionar a importância de uma formação acadêmica de qualidade, ou seja, uma necessidade dessa formação na universidade que contemple essa modalidade de ensino. Desta forma, nos perguntamos: como trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, se muitas vezes, a formação acadêmica oferecida pela universidade não prepara o discente para lecionar na EJA?

Uma das dificuldades por mim enfrentada e que muitos discentes saem da universidade para o campo profissional sem terem o conhecimento necessário para atuar com esse público diferenciado (quando falo diferenciado refero-me ao fato que o ensino para os alunos Jovens e Adultos, requer um ensino diferente do oferecido para as crianças). Tendo em vista muitos desses alunos têm problema devido ao uso de drogas, problema outros que dificulta o aprendizado dos mesmos por isso que o ensino da EJA seja diferenciado, com anseios e vivências diversificadas, que necessitam de um ensino direcionado para a sua realidade.

Entretanto [...] faz-se necessário uma qualificação dos profissionais envolvidos neste processo, é fundamental que a equipe docente esteja bem preparada, por este motivo é extremamente importante uma formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática. Pois, a formação continuada é um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo. (RIBAS e SOARES, 2012, p. 5).

Portanto, é de extrema importante que o professor seja do regular ou da EJA saiba que: “quanto mais o aluno sentir a história como algo

próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer” (KARNAL, 2008, p. 28). Em tempos recentes, os cursos de licenciatura em História, têm defendido uma história diferente, uma história cujo papel consiste em orientar os sujeitos a pensarem historicamente, a constituírem uma consciência histórica, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreender as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo.

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro.

Nessa perspectiva, Karnal (2008) argumenta que: Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo, isso é uma determinação histórica. Porém, dentro de seu tempo, dentro das limitações que lhe são determinadas, ele possui liberdade de optar.

Em relação ao meu estágio acredito que poderia ser melhor, mas devido alguns problemas enfrentado, não tive um bom aproveitamento, que muitas das vezes cheguei desanimada até pensando em desisti, mas o estágio nos possibilita uma serei de aprendizado, o que nos leva a questionar sobre a atividade docente ‘se realmente seremos professores ou não’, no entanto pude perceber a grande dificuldade dos alunos, principalmente do EJA principalmente a carência de uma metodologia que facilite a aprendizagem, tendo em vista que alguns alunos não são alfabetizados. Acredito que há uma responsabilidade do professor trabalhar de forma dinâmica, contextualizando com o dia a dia dos alunos.

Entretanto, o estágio é um preparo prévio, no qual podemos contar com as orientações de nossos professores orientadores, muitas

vezes interventores, para que nós enquanto futuros professores tenham pelo menos uma ideia do que pode ser feito em determinadas situações, e o que nos espera. Enfim, foi de grande valia e aprendizagem cada momento durante o estágio embora pudesse ter tido um melhor proveito, mas fica a experiência para o próximo estágio do fazer o que fazer e que metodologia pode facilitar melhor o aprendizado de cada aluno.

A metodologia utilizada para meu estágio supervisionado constitui primeiramente na observação da escola, da sala de aula e a regência do professor titular, posteriormente na elaboração de planos de aula para o melhor andamento dos conteúdos aplicados e para a elaboração deste memorial a metodologia utilizada, busque subsídio em autores que trabalham a temática da formação de professores seja ela na educação de jovens e adultos, contribuindo assim para a compreensão de minha docência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Estágio Supervisionado Curricular nos proporciona uma experiência impar, pois são as experiências as dificuldades encontradas no caminho que contribuirá na construção profissional como docência, pois como afirma Guimarães (2012) os professores tornam-se professores de História aprendendo e ensinando, relacionando-se com o mundo, com os sujeitos, com os saberes e com a história

Ensinar história hoje é um grande desafio, além da falta de desinteresse, o mau comportamento dos alunos são problemas como esse que muitas vezes dificulta o professor repassar o conteúdo. Por fim, posso concluir que a metodologia utilizada por mim em sala de aula teve pontos positivos, mais também negativos, que deveram ser revistos na minha próxima prática. Tenho plena consciência que fiz tentei fazer um bom trabalho dentro das circunstâncias. Construí laços de amizade bem bacanas com alguns alunos e lembrarei com carinho de alguns deles.

## REFERÊNCIAS

- BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/1996). Brasília – DF. 20 de dezembro de 1996.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. -13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BORSSOI, Berenice Lurdes. **O Estágio na Formação Docente: da teoria a prática, ação-reflexão**. Artigo publicado no I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia. Cascavel-PR, 2008.
- KARNAL, Leandro. **Histórias na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar. Editora UFPR. Curitiba: n.29, p. 83-100, 2007.
- RIBAS, Mariele Stiegler; SOARES, Solange Toldo. **Formação de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente**. In: Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL. Caxias do Sul - RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 01–16. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=buscar\\_trabalhos](http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=buscar_trabalhos).
- RIBEIRO, Jonatas Roque. **História e ensino de história: perspectivas e abordagens**. Educação em Foco, Edição n.º: 07, Mês / Ano: 09/2013, Páginas: 1-7.



# FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

SOUSA, Raimundo Nonato Santos de - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO/ UEMA (CAXIAS/MA) E-mail: [raimundo.045sousa@gmail.com](mailto:raimundo.045sousa@gmail.com).

ALVARENGA, Antonia Valtéria Melo (coautora e orientadora)- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO/ UEMA (CAXIAS/MA) e UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (TERESINA/PI)

E-mail: [valteriaval2@gmail.com](mailto:valteriaval2@gmail.com)

## RESUMO

O presente estudo possuiu como objetivo apresentar um relato das experiências vividas durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado, em 2019, no Ensino Fundamental II na Unidade de Ensino Antonieta Castelo (U.E.A.C.), escola pública da cidade de Aldeias Altas/MA. No que diz respeito à organização, o artigo se estrutura em três partes. Na primeira, são apresentadas as informações sobre a escola e as turmas, em que o estágio foi realizado e, as avaliações e dificuldades, respectivamente, elaboradas e sentidas em sala de aula durante a fase da regência. A que a sucede, apresenta os resultados positivos alcançados no decorrer do estágio. E, por fim, na terceira parte, são consideradas as reflexões concluintes a respeito dessa importante etapa da trajetória formativa, enquanto graduando do curso de licenciatura em História. Em conclusão, foi possível constatar, por meio das vivências em sala de aula, que o Estágio Curricular Supervisionado proporciona aos universitários a oportunidade de estabelecer contato com o seu futuro campo de trabalho, isto é, a sala de aula, e também de refinar, a partir da experiência prática, seus aprendizados e sua prática docente no ensino de História.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado. Ensino Fundamental II. Ensino de História.

## Introdução

O presente estudo possuiu como objetivo apresentar um relato das experiências vividas, em 2019, ao longo da realização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II, ministrada pela professora Antonia Valtéria Melo Alvarenga, para alunos do sétimo período da graduação em História, cursada no Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA). O período de abrangência do estágio foi do dia 26 de agosto de 2019 ao dia 4 de novembro do mesmo ano.

Sabe-se que o Estágio Curricular Supervisionado ocupa um lugar privilegiado entre as disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de licenciatura, porque ele permite aos graduandos terem contato com a realidade, da sua futura atuação profissional, qual seja a sala de aula (MILANESI, 2012). É no bojo dessa importância que se justifica as reflexões aqui apresentadas.

Os esteios teóricos deste estudo sustentam-se nas reflexões de Milanese (2012), Bittencourt (2009), Charlot (2014), Franco (2012), Guimarães (2003), Imbernón (2014), Nietzsche (2004) e Schmidt (1999) que tratam do assunto em tela. Com isso, percebe-se que como abordagem metodológica para a constituição deste artigo adotou-se, além da descrição das experiências vivenciadas, a pesquisa bibliográfica.

## Da observação à regência

A escola em que eu realizei o Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II foi a Unidade de Ensino Antonieta Castelo (U.E.A.C.), localizada em Aldeias Altas/MA<sup>7</sup>. Foram escolhidas três turmas matutinas<sup>8</sup>. Foram elas: uma do 8º ano (“B”) e duas turmas do 9º ano (“B” e “C”). A primeira tinha como professor de História o senhor José Ribamar Amorim Vieira; e a docente das duas últimas turmas era a senhora Maria Raimunda M. de Melo Luz.

<sup>7</sup>Uma das 217 cidades do Maranhão, situada na mesorregião do leste maranhense, no interior do Estado.

<sup>8</sup>Cada turma era composta, em média, por vinte e seis alunos.

Muitos foram os problemas identificados e enfrentados na execução da regência. Em alguns casos, o desinteresse dos alunos em relação à disciplina de História pode ser explicado pela dificuldade que eles tinham de enxergar sentido no estudo desta disciplina. Por esta razão, nas aulas busquei ajuda-los a perceberem o valor prático da matéria estudada. Isso envolveu reconhecer que os alunos possuem uma bagagem prévia de conhecimentos constituída a partir das suas vivências fora do espaço escolar, a qual pode ser uma ferramenta de importante uso no processo de aprendizagem, como nos diz Guimarães (2003).

Para tornar isso possível, defini que as aulas seriam orientadas por conceitos, os quais serviriam, a um só tempo, como chaves para a compreensão do assunto estudado e pontos de partida para a problematização da realidade do tempo presente. A título de exemplo, os pares de conceitos trabalhados com os alunos do 8º e 9º ano, respectivamente, a partir dos conteúdos Revolução Industrial (09/set.) e crises e totalitarismo (16/set.) foram alienação do trabalho/ consumismo e democracia/nacionalismo.

Além disso, à medida que discutíamos o assunto na aula, eu investia em perguntas para estimular os alunos a falarem, questionarem, discordarem, e, sobretudo a perceberem a conexão que existe entre o passado e o presente, pretendendo com isso, evidenciar a importância da História para a compreensão da nossa realidade.

### **Não é só de desencantos que é feita a vida de professor**

Se eu dissesse que o desinteresse dos alunos e todas as outras dificuldades encontradas *in loco* não abalaram meu ânimo em sala de aula, estaria mentindo. Às vezes, achava-me incapaz de realizar um bom trabalho com os alunos da turma, em razão das muitas adversidades enfrentadas. Apesar de conhecer a precariedade do ensino público – pois sou oriundo do sistema público de ensino – eu criei expectativas muito elevadas para esse momento. Entretanto, ao recordar de um dos postulados do filósofo Friedrich Nietzsche (2004), o qual diz que o desânimo é uma condição de espírito perigosa que pode cercear o professor no desempenho das suas funções tornando, desse

modo, improdutiva a sua atividade, não fiquei de braços cruzados diante do quadro dificultoso.

Procurei agir. Logo percebi, por exemplo, que a situação em sala de aula fluía melhor quando eu me esforçava para falar a linguagem<sup>9</sup> dos alunos. Em resultado, muitos deles começaram a apreciar mais as minhas aulas e a participar delas. Assim, notei que: 1. Os professores precisam “[aprender] também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações [...]” (IMBERNÓN, 2014, p. 64); e 2. A capacidade de se adequar aos interesses, necessidades e contextos dos educandos deve ser uma constante na vida do profissional da docência, como assinala Schmidt (1999).

Por terem dificuldade na leitura, muitos dos alunos das turmas nas quais realizei o Estágio nutriam um sentimento de apatia em relação ao livro didático. Diante disso, eu busquei empregar métodos que fugissem do modelo de ensino tradicional para trabalhar os conteúdos com eles, sem evidentemente excluir o livro didático da prática docente. Em vista disso, resolvi ministrar a aula do dia 14 de outubro nas duas turmas do 9º ano com base em paródias. Que desafio! O tema era Segunda Guerra Mundial. Felizmente, encontrei uma paródia muito didática sobre o assunto no canal do youtube *Enem Musical*<sup>10</sup>.

A metodologia da aula consistiu no seguinte: Primeiro, apresentei a paródia sobre a Segunda Guerra Mundial. Enquanto a música era reproduzida, os alunos deveriam ficar atentos para registrar por escrito o máximo possível de informações sobre o assunto tratado. Depois, eu pedi para alguns deles lerem para os demais as informações que tinham escrito. E a partir dessas leituras, iniciamos a discussão do conteúdo. Os conceitos trabalhados nessa aula foram: autoritarismo, ideologia e direitos humanos.

Com essa atividade, busquei incentivar as práticas da escrita e leitura entre os alunos. Sinceramente, fiquei surpreso com o bom desempenho da maioria. Todos cooperaram e fizeram a atividade a contento. As discussões também foram muito ricas. Alguns alunos, por

<sup>9</sup>Quando falo aqui em linguagem, não estou me referindo apenas ao modo de falar, mas também à forma como o conteúdo é repassado, à maneira como as aulas são ministradas e ao jeito como o professor se dirige ao alunado.

<sup>10</sup><https://www.youtube.com/EnemMusical>

exemplo, estabeleceram um paralelo entre os grupos perseguidos pelos nazistas e alguns grupos minoritários existentes hoje, afirmando que as vidas das pessoas que os compõem dependem do respeito aos seus direitos.

Essa articulação, por si só, me deixou muito satisfeito, porque mostrou que os alunos estavam realizando, a partir do conteúdo estudado, uma atividade intelectual, condição básica para a efetivação da aprendizagem (CHARLOT, 2014). Bittencourt (2009) corrobora isso ao dizer que o principal indicativo de que o aluno concluiu seu processo de aprendizagem é quando ele articula seu conhecimento empírico ao conhecimento adquirido na escola.

A experiência *in loco* também me ajudou a desenvolver a capacidade de adequar-me às situações inesperadas em sala de aula. Certa vez na turma “B” do 8º ano no dia 17/09, por exemplo, durante a aula sobre a “A independência na América Espanhola” percebi que alguns alunos estavam conectados ao *facebook* por meio dos seus celulares. Depois de censurá-los, tive a ideia de aproveitar o ensejo para propor uma atividade. Ela seria O *facebook* dos líderes<sup>11</sup> da luta pela Independência da América Espanhola. Os alunos ficaram muito entusiasmados com a ideia e os resultados foram extraordinários.

Alguns desenharam os perfis dos personagens históricos estudados. Outros colaram figuras. Fiquei muito contente ao perceber que muitos alunos fizeram pesquisas adicionais para apresentar mais informações nos perfis criados. Tal situação me fez entender que “ser professor requer [...] criatividade para fazer frente às situações únicas [...]” (FRANCO, 2012, p. 15). Esse ocorrido também me fez perceber o quão importante é ser flexível em sala de aula para conseguir atender às exigências das circunstâncias.

## **Considerações finais**

A experiência *in loco* me ajudou a perceber que é imperioso os professores se despirem de muitas das expectativas não condizentes com

---

<sup>11</sup> Os líderes foram: Miguel Hidalgo y Costilla, José Maria Morelos y Pavón, Agustín de Iturbide, Simón Bolívar e José de San Martín.

as circunstâncias do alunado. Por exemplo, da primeira fase até à metade do Estágio, eu estava orientando-me somente pelas minhas próprias expectativas. Em consequência, a experiência do estágio estava sendo decepcionante, visto que eu esperava receber dos alunos resultados que eles não poderiam apresentar, pois não condiziam com os seus interesses, necessidades e principalmente possibilidades. Felizmente, a situação melhorou quando eu comecei a me esforçar para adequar os meus anseios às condições dos alunos, ao invés de tentar fazer o contrário. Nessa perspectiva, aprendi que a humanização da prática de ensino deve ser uma constante na atividade profissional do professor. E uma das maneiras de efetua-la, é por adequar o modo de ensinar às circunstâncias dos alunos. Nisso está incluída a adoção de metodologias e recursos que correspondam aos anseios e predileções dos estudantes.

Outra grande lição dessa experiência é a de que os professores devem se concentrar naquilo que está na sua zona de possibilidades e não no que está fora dela. Pois, pensar demais no que não se pode fazer significa desperdiçar tempo, tempo esse que poderia ser mais bem aproveitado para o benefício mútuo dos discentes e do docente. Tendo em vista isso, o/a professor/a deve mirar no que ele/a pode executar em sala de aula para ajudar seus alunos a aprender a aprender. Confesso que depois que comecei a proceder desse modo, passei a encarar e a vivenciar a experiência do Estágio de maneira mais positiva, porque o meu foco deslocou-se das minhas impossibilidades e dificuldades para as minhas possibilidades e conquistas, por menores que estas últimas fossem.

Por tudo isso, a experiência do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II trouxe a comprovação de que a minha escolha ao prestar o vestibular para o curso de licenciatura em História foi bem-sucedida e também confirmou a certeza de que ser professor será a profissão que exercerei após a conclusão do meu curso, apesar dos muitos problemas e dificuldades vinculados a ela. Além disso, a prática em sala de aula me fez entender que ensinar não se limita apenas à transmissão unilateral de conhecimentos socialmente acumulados e sistematizados, pois, ensinar é um ato, na maioria das vezes, abnegado e que envolve trocas mútuas de aprendizados, afeto, e, não raros os casos, de encorajamento.

## Referências

- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e práticas de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.
- MILANESI, Irton. **Estágio Supervisionado: Concepções e práticas em ambientes escolares**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.46, p.209-227, out./dez. 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2004.
- SCHMIDT, M. **Construindo conceitos no ensino de História: a captura lógica da realidade social**. *História e Ensino*, Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999.



# **A HISTÓRIA EM QUADRINHOS SOLOS NA ESCOLA CONHECENDO SOLOS DE PERTINHO COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NO ENSINO DO CONTEÚDO DE SOLOS NA GEOGRAFIA**

Graduado pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI)  
João Rafael Rêgo dos **SANTOS** - E-mail: [joao.r89@outlook.com](mailto:joao.r89@outlook.com)

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Professora Adjunta do curso de Licenciatura Plena em Geografia (UESPI)  
Maria Luzineide Gomes **PAULA** - E-mail: [mariagomes@cchl.uespi.br](mailto:mariagomes@cchl.uespi.br)

## **RESUMO**

O solo é um dos recursos naturais mais importantes para o ser humano. Em muitos casos no meio escolar sua complexidade não é trabalhada, sendo este tema não apresentado como um conteúdo geográfico. Devido à falta de estudos relacionados ao ensino de solos com histórias em quadrinhos, o estudo se justifica em proporcionar um recurso somador ao processo de ensino aprendizagem do conteúdo de solos na Geografia. A presente pesquisa tem o objetivo de apresentar a história em quadrinhos Solos na Escola: Conhecendo Solos de Pertinho, como uma inovação nas práticas de ensino do conteúdo de solos na Geografia. Para o estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica com autores como MCCLOUD (1995), BOTELHO (2017), RAHDE (2006), dentre outros, onde se fez posteriormente uma atividade interventiva com alunos em sala de aula e aplicação de questionários para os alunos. Com os resultados alcançados, foi possível identificar o interesse dos alunos para com a história em quadrinhos Solos na Escola: Conhecendo Solos de Pertinho, se mostrando animados pela atividade prática com a mesma, onde também se evidenciou o interesse em aprender o conteúdo de solos. O conteúdo de solos é capaz de permear várias esferas, se estendendo do meio natural ao social e as histórias em quadrinhos apresentam uma importante característica, tanto para o ensino de solos como também para outros conteúdos físicos e humanos da Geografia, suas imagens.

**Palavras-chave:** Conteúdo de solos. Ensino de Geografia. Histórias em quadrinhos.

## 1 Introdução

O solo é um recurso natural de extrema importância, se fazendo essencial não apenas aos processos naturais, mas também a dinâmica do ser humano. Em nível escolar, principalmente no 6º ano do ensino fundamental, o estudo do conteúdo de solos na Geografia se faz presente e necessário, tendo em vista as funções e as possibilidades de inter-relação entre os conteúdos geográficos que a temática de solos pode permear.

As Histórias em Quadrinhos (HQ's) são consideradas a 9º arte no mundo moderno, apresentam-se como um recurso didático difundido e com possibilidades no uso em sala de aula para o conteúdo de solos.

A presente pesquisa busca responder: a história em quadrinhos Solos na Escola: Conhecendo Solos de Pertinho, se torna um recurso funcional para o ensino do conteúdo de solos na Geografia? E por meio deste objetiva-se apresentar a história em quadrinhos supracitada, como uma inovação nas práticas de ensino do conteúdo de solos na Geografia.

O conteúdo de solos quando apresentado como parte dos conteúdos que o livro didático de Geografia aborda, em alguns casos não apresenta toda a abrangência de conteúdo necessário para a dinâmica de ensino e aprendizagem, neste sentido nota-se a necessidade da presença de outros recursos que também possibilitem o ensino do conteúdo de solos na Geografia.

## 2 Fundamentação teórica

O solo como meio integrador e comum a cada uma das esferas que compõem o espaço possui um dinamismo e importância muitas vezes esquecido ou deixado de lado, mas que deve sim estar inserido e correlacionado na Geografia escolar.

Quando se pensa em solos as primeiras ideias que nos surgem estão relacionadas ao plantio, à construção ou à compra de terras, mas

o estudo de solos vai muito além destas características, apesar de estarem inseridas em seu estudo. Sua importância vai muito além de um simples elemento integrante do espaço, se estendendo a aspectos mais profundos como observado por Botelho apud Tôsto (2017, p. 26):

[...] o solo é um recurso natural que possui um importante papel ecológico, funcionando como integrador ambiental e reator, acumulando energia solar na forma de matéria orgânica, reciclando água, nutrientes e outros elementos, alterando compostos químicos, influenciando a qualidade ambiental e o funcionamento global da biosfera e é requisito indispensável para o adequado suprimento mundial de alimentos.

É a Geografia escolar, com suas possibilidades variadas no que diz respeito à criação e aplicação de práticas de ensino que visam não apenas um conteúdo, mas um entendimento mais humanizado e aproximado da realidade do aluno, que a educação em solo pode se reclinar para uma convergência entre a Geografia, o ensino de solos e o processo de ensino e aprendizagem.

As primeiras histórias em quadrinhos, como conhecidas na atualidade, surgiram no final do século XIX. Muito se discute sobre qual autor deu o ponto de partida para o modelo atual de histórias, mas foi o artista americano Richard Fenton Outcoul, apresentando sua obra *Yellow Kid* em jornais nova-iorquinos, responsável por criar os balões de fala (RAHDE, 2006).

As histórias em quadrinhos podem ser designadas como imagens que colocadas de forma justaposta e em sequência são destinadas a provocar uma reação em quem faz sua leitura (MCCLLOUD, 1995). Eisner (2010) as define como uma arte sequencial, a união entre texto e imagem nas suas mais profundas classificações e significados, onde é necessário ao leitor exercer sua leitura visual e verbal.

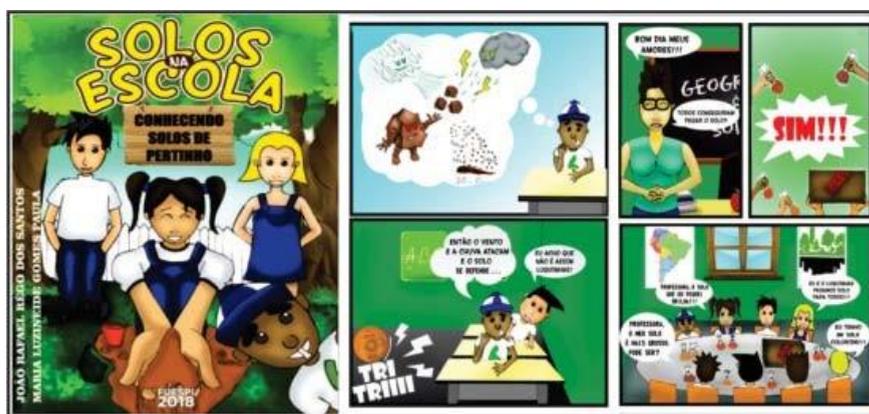
### **3 Metodologia**

Com abordagem quanti-qualitativa, o presente trabalho utiliza revisão bibliográfica em livros, revistas, artigos, sites, bem como se faz

do uso de figuras. Alguns dos autores utilizados no estudo foram MCCLOUD (2006), MENDES (2017), VERGUEIRO (2002), dentre outros.

Com o intuito de promover uma intervenção com a utilização da história em quadrinhos Solos na Escola: conhecendo solos de pertinho (Figura 1), a pesquisa se faz do tipo experimental, onde a leitura da mesma foi realizada por um dos autores da obra para os alunos.

Figura 1 – História em quadrinhos desenvolvida para o estudo.



Fonte: Santos e Paula, 2018.

O público alvo da pesquisa foi uma turma de 6º ano do ensino fundamental, formada por de 30 alunos, entretanto apenas 21 dos mesmos se fizeram presente nos momentos de interação. Para a coleta de dados foi elaborado um questionário voltado para os alunos, onde se desenvolveu dois destes, cada qual voltado para um momento, pré-intervenção e pós-intervenção.

A aplicação dos questionários e entrevista com o professor foi realizada durante o período de outubro a novembro de 2018, e desenvolvidas em uma escola da rede pública de ensino em na Região Norte da cidade de Teresina.

### 3.1 Construção da história em quadrinhos

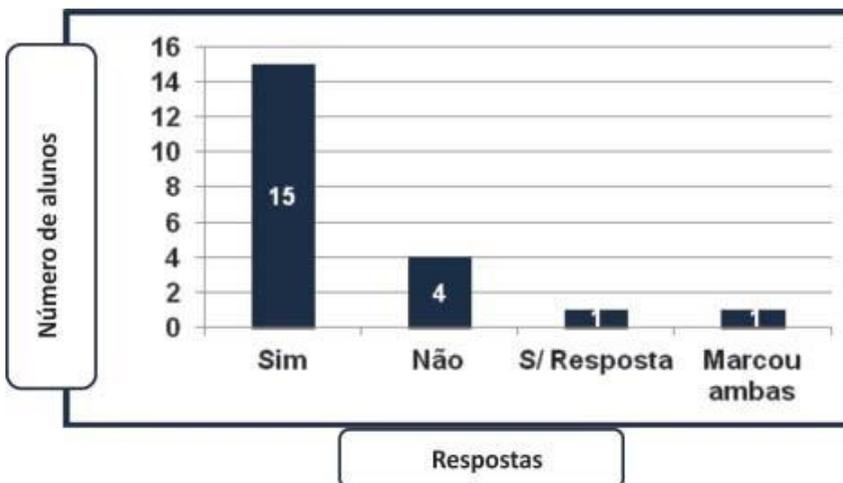
O enredo da HQ tem como foco uma turma de 6º ano, onde os personagens principais são alguns alunos desta turma como Yasmin, João, Luquinhas, Maria Fernanda e Wesley, sendo apresentada também a professora da turma. O decorrer da história se passa principalmente na sala de aula, além de alguns momentos ocorrerem em um terreno baldio.

A arte da HQ foi desenvolvida através de desenho a mão, se utilizando de lápis, papel e régua, bem como o uso de manequim para desenho (boneco articulado de 30 cm). A ilustração final da HQ foi realizada através de programas de computador, aproveitando sua viabilidade e um resultado final mais adequado para o quadrinho.

## 4. Resultados e discussões

O primeiro questionamento feito para os alunos teve a intenção de esclarecer sobre a leitura de Histórias em Quadrinhos, bem como o motivo desta escolha de leitura. Um importante fator para uma análise inicial da sala de aula com a qual irá se trabalhar na pesquisa por meio da intervenção (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Interesse por histórias em quadrinhos.



Fonte: Do autor, 2018

É perceptível que a grande maioria de alunos possui interesse em histórias em quadrinhos, onde deste resultado há um ponto de partida no que diz respeito aos próximos questionamentos e também ao uso de histórias em quadrinhos em sala de aula. Em justificativa os alunos responderam como principal motivo, gostar deste tipo de leitura. A maior parte das respostas demonstra o poder de fascínio que os quadrinhos possuem sobre o público infantil.

No começo da intervenção com a HQ Solos na Escola: conhecendo solos de pertinho, os alunos se mostraram inquietos, questionando-se sobre qual atividade seria realizada na sala de aula. Primeiramente, foi explicado sobre a atividade que seria realizada e uma breve apresentação do material que seria trabalhado, logo em seguida houve a distribuição (gratuita) de exemplares para todos. Uma das perguntas em relação a opinião dos alunos foi sobre os pontos positivos e negativos relacionados ao uso da história em quadrinhos supracitada (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Respostas positivas relacionadas a HQ Solos na Escola.



**Fonte:** Do autor, 2018.

Quanto aos pontos negativos apenas 1 (um) aluno respondeu, que não gosta de histórias em quadrinhos. Notou-se então que, apesar de alguns alunos apresentarem respostas negativas em outros questionamentos, neste ponto percebeu-se como a quantidade de alunos que não gostam de histórias em quadrinhos diminuiu, demonstrando que algumas opiniões foram mudadas pelo contato com a história em quadrinhos Solos na Escola.

Ao ser perguntado sobre a atividade de intervenção em sala de aula com a história em quadrinhos Solos na Escola, o professor de geografia da turma considerou-a diferenciada e atrativa, estando propenso a utilização dos quadrinhos em sala de aula.

## 5 Conclusão

Quando se pensa nas possibilidades do ensino do conteúdo de solos na Geografia, este tema alcança patamares que vão além de apenas um conteúdo físico, podendo abranger várias esferas, se estendendo do meio natural ao social.

Através da intervenção, foi possível uma elucidação entre o envolvimento do conteúdo de solos e o uso das histórias em quadrinhos, pois através deste recurso que está ligado a vivência de muitos, é possível ao aluno possuir uma vontade intrínseca em sua leitura na sala de aula, proporcionando uma ponte entre o recurso trabalhado e o conteúdo de solos.

O desenvolvimento da intervenção com a história em quadrinhos Solos na Escola mostrou como se torna importante trazer atividades alternativas para sala de aula, que despertem o interesse sejam lúdicas e interativas, pois ao ponto que o aluno aprende se divertindo, ocasiona uma facilitação no entendimento de conteúdos.

## Referências

BOTELHO, Juvenal Severino. **Proposta didática para o ensino de solo na disciplina geografia.** / Juvenal Severino Botelho. – Manaus: IFAM, 2017.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial:** princípios e práticas do lendário cartunista/ Will Eisner; tradução: Luís Carlos Borges, Alexandre Boide. – 4ªed – São Paulo: WMFMartins Fontes, 2010.

MCLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos/** Scott McCloud; tradução Helcio de Carvalho, Marisa do Nascimento Paro. - São Paulo: Makron Books, 1995.

RAHDE, Maria Beatriz Furtado. Quadrinhos para contar histórias. **Revista Mundo Jovem.** Nº 263, p 19, agosto/ 2006.

SANTOS, João Rafael Rêgo dos; PAULA, Maria Luzineide Gomes. **Solos na Escola**: conhecendo Solos de pertinho. Ilustrações William Campelo. – Teresina: FUESPI, 2018.

# O ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTAGIÁRIOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM TERESINA/PIAUI<sup>12</sup>

Graduada pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI)  
Lurian da Cruz de **SOUSA** – Email: [lurian.sousa.l@gmail.com](mailto:lurian.sousa.l@gmail.com)  
Professora Adjunta do curso de Licenciatura Plena em Geografia (UESPI)  
Maria Luzineide Gomes **PAULA** – Email: [mariagomes@cchl.uespi.br](mailto:mariagomes@cchl.uespi.br)  
Professora Adjunta do curso de Licenciatura Plena em Geografia (UESPI)  
Maria Tereza de **ALENCAR** - Email: [mtalencar@hotmail.com](mailto:mtalencar@hotmail.com)

## RESUMO

O estágio não-obrigatório apresenta-se como uma nova realidade no contexto da formação docente, possibilitando indagações a cerca de seu funcionamento e como esta modalidade de estágio influencia na construção formativa do discente da graduação. O estudo justifica-se por uma incipiente discussão dessa temática no meio científico, destacando apenas o estágio curricular supervisionado obrigatório, sobrando uma lacuna de estudos e pesquisas sobre o tema. Partindo-se da temática foi proposto o seguinte problema, qual tem sido a contribuição do estágio não-obrigatório na formação dos futuros licenciados em Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), objetiva-se analisar a contribuição do estágio não-obrigatório na formação dos futuros professores no curso de licenciatura em Geografia da UESPI. A partir das indagações construídas no estudo, foi elaborado um percurso metodológico iniciando com levantamento bibliográfico da temática, pesquisa de campo e aplicação de entrevista com discentes que participaram da modalidade de estágio não-obrigatório. Quanto aos resultados foi possível perceber o estágio não-obrigatório é uma realidade na formação dos professores de Geografia da UESPI, constituindo-se como um desafio para o discente estagiário em

<sup>12</sup> Resumo expandido resultado da pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) Campus Poeta Torquato Neto, defendido no Semestre 2019.1 sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Luzineide Gomes Paula e Coorientação Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Tereza de Alencar

formação. Conclui-se com as análises e discussões da pesquisa que o estágio não-obrigatório, para o discente, não constitui-se como ideal para formação como futuro professor, apresentando muitas dificuldades e desistímulos com a profissão, precisando de modificações para atingir sua real finalidade.

**Palavras-chave:** Estágio não- obrigatório. Formação inicial em Geografia. Prática docente em Geografia. UESPI

## **Introdução**

No processo da formação de professores de Geografia, o estágio apresenta-se como uma etapa essencial no ambiente acadêmico, sendo indispensável para formar um profissional preparado e de qualidade, pois por meio do estágio o discente será inserido no seu futuro campo de trabalho e assim poderá se ver como um professor. O estágio não-obrigatório é uma atividade que possibilita aproximação do futuro professor com a escola por meio de um contrato de estágio que pode ser desenvolvido no período de seis meses a dois anos. Essa atividade emerge com, o oportunidade de primeiro contato com sala de aula aperfeiçoando sua prática profissional. Partindo da temática foi proposto o seguinte problema, qual tem sido a contribuição do estágio não-obrigatório na formação dos futuros licenciados em Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)? O objetivo geral da pesquisa é analisar a contribuição do estágio não-obrigatório na formação dos futuros professores no curso de licenciatura em Geografia da UESPI.

O interesse no desenvolvimento desse estudo surge por uma incipiente discussão dessa temática no meio científico, destacando apenas o estágio curricular supervisionado obrigatório, sobrando uma lacuna de estudos e pesquisas sobre o estágio não-obrigatório, além disso, percebe-se um interesse significativo dos discentes do curso de licenciatura em Geografia e de outros cursos de formação docente em participar dessa modalidade de estágio. Portanto este artigo apresenta as experiências vivenciadas pelos estagiários na educação básica do município de Teresina/PI, sendo analisados a partir desses relatos como esta modalidade impacta na formação inicial desses licenciados.

## **Metodologia**

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram realizados alguns procedimentos metodológicos, primeiro realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a temática, com esta base foi possível contruir o instrumento para coleta de dados sendo utilizado na pesquisa de campo, por ultimo é realizado a análise das informações encontradas na pesquisa. A pesquisa de campo ocorreu na UESPI, Campi Poeta Torquato Neto e Clóvis Moura, para a coleta de dados da pesquisa. Para se enquadrarem no objeto de estudo, foi utilizado como critério que os participantes estar ou não participando do estágio não-obrigatório e assumido esta atividade como professores de Geografia na escola do estágio.

Para encontrar as respostas às indagações do estudo, foi utilizada a entrevista do tipo estruturado, propiciando ao entrevistador organizar tópicos ou informações que se ache necessário obter as entrevistas foram realizados com 6 (seis) participantes, formados por egresso e graduandos que participaram e/ou ainda fazem parte do estágio não-obrigatório. Foram 5 (cinco) graduandos e 1 (um) egresso da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). As entrevistas aconteceram de forma presencial com os discentes e egresso utilizando gravador de voz. O período de realização da pesquisa foram os meses de outubro á novembro de 2018.

## **Fundamentação teórica**

Na formação do futuro professor de Geografia é importante que seja proporcionado a integralização da teoria e prática, para que o aluno entenda e reflita em quais realidades sua profissão esta inserida, para tanto é necessário que os cursos de licenciatura passem por reformulações e adequações nas disciplinas dos cursos de graduação e no próprio estágio, para que assim proporcione ao aluno construção de sua praxis docente.

De acordo com Pimenta (2011), cabe na formação de qualquer profissional a prática, sendo ela essencial em sua formação, pois possibilita empoderar o profissional no conhecimento da realidade, facilitando assim a visão do futuro ambiente de trabalho. Praticar nesse

contexto, deve ser feito de maneira que a teoria apresentada e aprendida durante toda a formação do profissional seja aplicada, verificando claro o que cabe ou não na realidade vivida pelo profissional. Pode-se entender, que o discente na sua formação de professor, tem como referência os profissionais em seu torno, levando esse modelo para a sua futura prática.

O estágio seria a forma de praticar de qualquer profissional em sua formação, momento de exercitar as teorias da educação e os específicos do curso. Pimenta (2011) ressaltam que o estágio deve ser teórico-prático sendo assim, a teoria não poderá ser indissociável da prática, construindo a partir disso o saber docente.

Outra modalidade presente nos cursos de graduação é o estágio não-obrigatório, para a universidade constitui-se como um atividade que colabora no processo formativo do discente. É expressivo a busca dos discentes por essa atividade que oportuniza a experiência e tem como finalidade estreitar a relação entre a formação e o mercado trabalho. O estágio não-obrigatório como atividade dos cursos de graduação é definido no art.2º § 2º como “O estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida á carga horária regular e obrigatória” (BRASIL, 2008, p. 1). O estágio não-obrigatório, no entanto, permeou por momentos de profundo desconhecimento no seu funcionamento, as próprias leis de amparo ao estagiário afetavam a seguridade dos mesmos:

Ao discutir o desenvolvimento profissional docente identifica-se uma categoria “oculta” – os estagiários remunerados, os quais são discentes dos cursos de licenciatura que assumem o estágio não obrigatório, passando a compor esse quadro, muitas vezes, sem clareza do seu papel e dos desdobramentos que a função exercida traz para a discussão da área (PAIVA; COSTA, 2017, p.115).

O estágio não-obrigatório aparece como uma opção para o discente na graduação, como afirma Paiva; Costa (2017), está atividade oportuniza o estagiário renumeração, sendo o motivo de maior peso na escolha do exercício dessa atividade pelo discente.

## Resultados e discussão

Os participantes dessa pesquisa foram questionados sobre a experiência vivenciadas, nessa etapa, os discentes estavam livres para discorrer sobre o desempenho das atividades de estágio não obrigatório nas escolas.

Sobre o bloco que o egresso e discentes ingressaram no estágio os entrevistados relataram que 1 (um) discente ingressou no 3º semestre, 2 (dois) discentes no 4º semestre, 2 (dois) no 5º semestre e 1 (um) no 6º semestre. No 4º bloco do curso o discente possui fundamentos específicos e didáticos em construção, por sua vez, assumir atividades de professor titular de Geografia sem a devida supervisão, ou seja não é ideal para o aluno, mesmo que este esteja em blocos avançados. Foi possível perceber que o estágio não-obrigatório, na forma em que se configura atualmente, pode propiciar práticas inadequadas para o aluno em formação e estimular desestímulos com a docência.

Um dos reflexos de entrar no estágio não-obrigatório sem um preparo teórico, são as possíveis dificuldades em ministrar determinados conteúdos e uma incapacidade de lidar com situações didáticas-pedagógicas encontrados em sala de aula, ocasionando um desapontamento com a futura profissão. Sobre esse fato destaca-se a fala de dois discentes entrevistados:

*Discente I* "Insegurança tive alguns problemas com alunos" [sic].

*Discente II* " Tive alguns momentos difíceis no estágio, um dia eu estava tentando dar aula os alunos não paravam de conversar e não prestavam atenção até que nesse dia eu cheguei ao ápice do meu estresse comecei a chorar dentro da sala foi a única reação que tive naquela hora foi meio que um sentimento de impotênciasabe, além disso tive que lidar com alunoscom depressãoe problemas familiares sendo sincero isso me afetou" [sic].

Essas situações intensificam a necessidade desses estagiários em serem acompanhados, por isso é preciso compreender a importância da supervisão para a formação do aluno, proporcionando segurança e confiança no desenvolvimento do estágio não-obrigatório para o discente. Leva-se em consideração que o discente entrando nesta

atividade sem a devida preparação, propicia-o a cometer erros por conta do despreparo, além da possibilidade da frustração por não conseguir alcançar os seus objetivos no estágio. Os entrevistados enfatizaram que o motivo financeiro, foi o que mais incidiu para entrar na atividade de estágio, destaca-se a fala de dois entrevistados:

*Discente I* “Primeiro a falta de condições financeiras né me levaram porque era um estágio que a gente recebia uma remuneração foi o primeiro fator “ [sic].

*Discente II* “Segundo foi para ter mais experiência como profissional da educação e para ver até que ponto podemos chegar como professor e também para compreender a realidade dos alunos” [sic].

Nesse caso, compreende-se a partir dos dados que o motivo financeiro é um destaque nas falas dos entrevistados, Teixeira (2016) faz observações a cerca da necessidade do aluno pela remuneração, alertando que não é levado em consideração pelos mesmos quanto vão receber, dificuldades de deslocamento, qualidade do ambiente de trabalho e até mesmo a dedicação ao curso de graduação que pode ser comprometida, prejudicando o estudante na universidade.

Apesar de ser uma oportunidade de remuneração e experiência relatada pelos sujeitos, deve-se ter uma preocupação de como ocorre o estágio, verificando se essa atividade realmente contribui para formação de qualidade do professor de Geografia. Nos pontos positivos 100 % dos entrevistados apontaram a experiência adquirida no estágio e a remuneração como principais pontos positivos, os entrevistados comentam que:

*Discente I* “Pontos positivos é que adquiri experiência, adquiri mais firmeza naquilo que eu estava ensinando” [sic].

*Discente II* “Experiência na escola, no curso apenas teoria” [sic].

A experiência para os entrevistados foi de suma importância no estágio não-obrigatório, para eles, essa atividade proporcionou confiança em estar na sala de aula. Contudo, a questão da experiência adquirida nas atividades de estágio não-obrigatório deve ser observada com cautela, se ela não for conduzida de forma correta e não

acompanhada pode causar desestímulo, tendo que muitas vezes o estagiário reaprender e ressignificar a sua dinâmica formativa quando se veem diante da realidade escolar ocasionando frustrações pela docência. Desta forma, o estágio não-obrigatório pode-se apresentar como atenuante na escolha do aluno em sair do curso ou de mesmo concluí-lo, não seguindo na carreira docente. Sobre os pontos negativos, uma fala se destaca:

*Discente I - Um ponto negativo é que eu tive que ministrar disciplinas além de Geografia, e eu só tive conhecimento desse fato quando foram me lotar na escola. Como tinha um remuneração a mais e também não tinha como tirar essas disciplinas da minha lotação, resolvi ministrar elas com muita dificuldade, até porquê eu não tinha domínio de nenhuma delas, tudo isso é um peso, sempre levava atividades extra para casa e para universidade, foi um momento em que achei que não conseguiria me manter no mesmo nível na universidade e no estágio não-obrigatório” [sic].*

Quanto aos pontos negativos, os discentes relatam que a falta de acompanhamento prejudica bastante em seu desempenho, os estagiários são desvalorizados, falta de autoridade na escola, outros comentários feitos no pontos negativos foram a baixa remuneração que por conta da necessidade financeira do discente, o mesmo se submete a receber qualquer remuneração. Alguns relataram que quando entram na escola ministram outras disciplinas além de Geografia, como foi relatado pelos discentes que ministravam aulas de história, artes e ensino religioso que estão fora da competência do professor de Geografia.

Nas entrevistas, 50% dos discentes relataram que tinham algum tipo de supervisão no estágio os outros 50%, afirmaram que não houveram nenhum tipo de supervisão por parte de algum membro da escola diretor ou coordenador pedagógico. Essa supervisão deve ser mais efetiva no estágio não-obrigatório, além disso, não foi relatado pelos estagiários que a UESPI realizou supervisão nas atividades exercidas pelos discentes, como é previsto em lei essa supervisão e o acompanhamento deve ser realizado de forma periódica.

## Conclusão

Conclui-se com a pesquisa, que o estágio não-obrigatório apresenta-se como um desafio e uma nova realidade na formação docente, devendo ser observada com cautela pela universidade como instituição formadora e pelo curso de licenciatura em Geografia, analisando como essa modalidade de estágio afeta a formação do seu alunado. Os entrevistados apontaram falhas no estágio, mas que há ganhos de conhecimento da realidade com as aulas ministradas e por assumir a posição como professor de Geografia, sendo assim instigados a tomar decisões e atitudes, enriquecendo os mesmos na sua formação como professor.

## Referências

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes.** Diário Oficial [da] União, Brasília, 26. out. 2008, Seção 1. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 1. Jun. 2018.

PAIVA, Maria Cristina Leandro da; COSTA, Leide Dayana Pereira de Freitas. O estágio não obrigatório no contexto da formação inicial do pedagogo. **Textura:** Revista de Educação e Letras, Canoas, v. 19, p.114-134, set. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática?. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, Cleonélio Soares. **O desenvolvimento profissional do professor de geografia nos primeiros anos do exercício da docência.** 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufpi.br>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

Francisca Áurea da Conceição—aureacx14@gmail.com

Irenilda Costa da Silva— samara.silvalove13@gmail.com

Antonia Valtéria Melo Alvarenga (Orientadora) valteriaval2@gmail.com

## RESUMO:

O presente estudo foi parte do Estágio Curricular Supervisionado em História para o Ensino Fundamental, ministrado pela professora Dr.<sup>a</sup> Antonia Valtéria Melo Alvarenga no Curso de História do Centro de Estudos Superiores de Caxias –CESC/UEMA. Esse estudo teve objetivo apresentar algumas situações vivenciadas durante o estágio no Ensino Fundamental II. Por esse motivo, buscou servir como um relato de experiências e reflexões sobre esse importante momento da graduação, ou seja, olhar o Estágio Supervisionado a partir das nossas experiências e práticas em sala de aula, abordando para isso as dificuldades e as alegrias enfrentadas desde a escolha da instituição, em que o Estágio seria feito, até a realização do mesmo. Vale ressaltar que o estágio foi realizado durante o sétimo período do curso de graduação em História Licenciatura, no Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão - CESC/ UEMA. Seu período de abrangência foi de 02 de setembro ao dia 14 de novembro de 2019. A instituição escolar a qual foi escolhida para ministrar o a prática do Estágio foi a Escola Municipal José Barreto de Araújo, na cidade de Coelho Neto/MA, com os alunos das turmas do 6º ano.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Experiências. Sala de aula.

## 1 Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado corresponde a uma etapa importante na vida do acadêmico de licenciatura, pois através dele este tem um contato maior com a sala de aula, por meio da observação, participação e regência. Dessa forma, trata-se de uma possibilidade de

estabelecer uma relação entre teoria e prática, via aplicação em sala de aula do que se aprende na Universidade, pois o Estágio Curricular Supervisionado, ainda, torna possível aos graduandos conhecerem a realidade da profissão que eles poderão optar por desempenhar. Sem dúvida, o aprendizado adquirido na Universidade se torna mais eficiente quando é articulado com a experiência prática. E o estágio proporciona exatamente isso, como confirmam Scalabrin e Molinari (2013), que dizem:

O estágio curricular é compreendido como um processo de experiência prática, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que conduzem ao exercício da sua profissão. É um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos de graduação, sendo também, um lugar de aproximação verdadeira entre universidade e a sociedade, permitindo uma integração à realidade social e assim também no processo de desenvolvimento do meio como um todo, além de ter a possibilidade de verificar na prática toda a teoria adquirida nos bancos escolares (SCALABRIN, MOLINARI, 2013, p.4).

No entanto, durante o Estágio Supervisionado muitos dos acadêmicos, se sentem frustrados antes mesmo de adentrar em sala de aula. Os motivos que explicam isso são variados, como por exemplo, as ansiedades, apreensões e cobranças pessoais que carregamos a todo instante. Todavia, muitas são também as experiências positivas vividas por nós estagiários em sala de aula, as quais reforçam o nosso desejo de ser professor. Dessa maneira, o presente artigo, elaborado como requisito para obtenção da nota final na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado ministrada pela professora Dr.<sup>a</sup> Antonia Valtéria Melo Alvarenga no sétimo período do curso de História no Centro de Estudos Superiores de Caxias a Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA, tem por objetivo apresentar algumas situações que vivenciamos durante o estágio no Ensino Fundamental II.

Em decorrência disso, ele busca servir como um relato de experiências, com o qual objetiva ainda refletir sobre esse importante momento da graduação, ou seja, a partir das nossas experiências e

práticas em sala de aula, abordando para isso as dificuldades e as alegrias enfrentadas desde a escolha da instituição, em que o Estágio seria executado, até a realização do mesmo. O período de abrangência do Estágio foi de 02 de setembro ao dia 14 de novembro de 2019. A instituição escolar a qual ocorreu foi a Escola Municipal José Barreto de Araújo, na cidade de Coelho Neto/MA, com os alunos das turmas do 6º ano.

## **2 O estágio curricular supervisionado: local e regência**

Todo o percurso da vida acadêmica é constituído por etapas, as quais são indispensáveis para a formação de um profissional bem capacitado e apto para a atuação laboral no mercado de trabalho. Sendo assim, o Estágio Curricular Supervisionado torna-se um momento de primordial importância na conexão entre teoria e prática, contribuindo para a boa formação do professor em sua área de atuação. Afirma-se isso, porque é a partir deste momento que o acadêmico terá uma vivência mais próxima com o campo de atuação escolhido. Mas antes disso, a primeira decisão a ser tomada refere-se à escolha da instituição de ensino, em que se se pretende estagiar. Assim:

Normalmente a escola escolhida para a realização do estágio, é aquela mais próxima da sua casa, onde além de facilitar a realização da ação pedagógica, provavelmente é onde o aluno fez seus estudos iniciais e depois de formado, retorna como estagiário e mais adiante provavelmente como professor (SCALABRIN, MOLINARI, 2013, p.06).

Como mostra a citação acima, são muitas as variáveis que podem levar um estagiário a escolher o estabelecimento de ensino, em que o estágio será realizado. Os casos, mas comuns, é escolher escolas que facilite a locomoção do acadêmico, como ocorreu nesse caso, que se escolheu a cidade onde os estagiários residem: a escola escolhida está localizada no município de Coelho Neto.

As maiores dificuldades encontradas na fase inicial da disciplina de Estágio Supervisionado, estão relacionadas com o fato de que muitos

diretores, coordenadores e professores das instituições escolares não saberem lidar com os estagiários, pois ao invés de envolver os acadêmicos em atividades do ambiente escolar, restringem sua participação ao exercício da regência, à sala de aula: observando as aulas ministradas pelo professor regente ou contribuindo de forma direta nessa atividade. Com essa atitude, alguns gestores e coordenadores acabam privando os estagiários de uma experiência completa, não permitindo que eles vivam a experiência da docência na sua plenitude.

Isso faz com que os estagiários, passem pela instituição, onde cumprem o estágio, como uma espécie de fantasmas, ao manterem contato apenas com o professor titular das turmas em que estão estagiando, dado que não há uma interação com os demais professores e nem com as pessoas que trabalham na instituição escolar. Nesse contexto, esses professores mantêm uma rotina de trabalho quase que mecânica, que faz com que cada segundo de sua estadia naquele ambiente pareça já está prevista e meticulosamente direcionada para uma atividade isolada das demais.

É do conhecimento de todos que refletem sobre o estágio curricular, que muitas inquietações permeiam a mente dos acadêmicos durante o seu percurso de conclusão do curso. Dentre elas, está o medo de não conseguir ser um bom profissional. E é o Estágio Curricular Supervisionado que permite ao futuro docente conhecer, analisar e fazer reflexões sobre o seu futuro ambiente de trabalho. As vivências nos Estágios Supervisionados constituem a base para formação profissional do acadêmico, pois o coloca diante de problemas do cotidiano de um professor. Essas experiências fazem com que o estagiário se identifique ou não com o seu campo de atuação, e principalmente auxiliam na formação da consciência do graduando quanto à sua formação como educador. Destacando a importância da experiência do estágio para a formação docente, Corte e Lemke dizem que:

[...] Para tanto, o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade munido das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo

do curso de licenciatura que escolheu (CORTE LEMKE, 2015, p.2).

Lidar com o dia-a-dia em sala de aula e com as dificuldades enfrentadas pelos professores, a exemplo da falta de atenção e de interesse dos alunos, das condições precárias do ambiente de trabalho, de alunos especiais, e, sobretudo, da falta de preparo ao se depararem com essas situações, pode ajudar os estagiários a dimensionar mais realisticamente os desafios da profissão docente.

As turmas nas quais foram feitas as observações do Estágio Supervisionado, os 6º anos “A”, “B”, “D”, e “F” as aulas foram realizadas nas terças e sextas-feiras. Foram dias de muita apreensão. No decorrer do estágio estar à frente de uma classe não é uma tarefa fácil. São muitas dúvidas, inseguranças, mas também, desejo de acertos. Fomos orientados por nossa professora de Estágio que no início da regência era normal o estagiário sentir-se um pouco inseguro. Mas, que aos poucos a tendência era nos sentirmos mais confiantes com o trabalho desenvolvido. Isso iria acontecendo, à medida que fôssemos recebendo respostas satisfatórias dos alunos. De fato, isso foi ocorrendo, e como exemplo, citamos o comportamento de um aluno que não interagiu com seus colegas. Ele não fazia as atividades, não ia ao banheiro e nem saía para lanchar, como os demais. Fomos informados que o mesmo só levantava da carteira na hora de ir para casa, e apenas quando seu pai ia buscá-lo.

Diante dessa situação a forma correta foi procurar compreender o porquê daquele aluno comportar-se dessa maneira, através de diálogos com o professor titular da turma e com outros professores e funcionários da escola, que não sabiam explicar. Apenas suspeitavam que fossem problemas familiares, e assim durante o estágio, naquela escola, procuramos formas de aproximação, para poder ajuda-lo.

Uma das estratégias que nos foram repassadas na teoria é que devemos chamar a atenção dos alunos para que eles participassem das aulas, envolvendo com assuntos de sua vida cotidiana, com conversas informais, a qual fazia ligação com o conteúdo explanado em sala de aula.

A cada aula, podemos perceber que o respeito e a confiança deles para conosco crescia, e isso foi gratificante. Ao final de todas as aulas, podemos avaliar a regência em sala, concentrando nos acertos e também nos erros cometidos. Pensávamos nas metodologias que tinham sido inseridas acertadamente, sempre compreendendo que é muito importante ter em mente um plano B em sala de aula, pois o que funciona em uma turma pode não funcionar em outra.

## **5 considerações finais**

Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas, podemos afirmar que ficou um aprendizado pessoal da nossa trajetória durante o estágio. Entendemos que ser docente é ter amor por ensinar mesmo em meio às adversidades da profissão; é saber que se conseguimos a atenção e o desenvolvimento de um aluno já estamos fazendo a mudança; é buscar sempre o melhor, sempre renovando suas metodologias; é aprender que existirão dias difíceis, mas também dias bons, e que esses dias bons dependem de nossas ações e reações em sala de aula.

Dificuldades sempre existirão, assim como escolas mal estruturadas e falta de atenção dos alunos. Então, cabe a nós tentar resolvê-las da melhor maneira possível. Também é importante entender que para além de absorver o conteúdo e transmiti-lo, é necessário que o professor faça mais. É importante que esse profissional esteja munido não apenas de teorias, mas de metodologias que os permitam trabalhar os conteúdos de uma maneira mais proveitosa. Para isso, esse profissional deve sempre buscar inovar e se diferenciar do modo tradicional de ensinar.

## **REFERÊNCIAS**

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. **O Estágio Supervisionado e sua Importância para a Formação Docente Frente aos Novos Desafios de Ensinar**. XII Congresso Nacional de Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPD-CATEDRA UNESCO, PUC-PR, 26 a 29/10/2015.

MOLINARI, Simone Garbo Santana; DELGADO, Adriana Patrício. **Prática do Estágio Supervisionado: As dificuldades encontradas pelos alunos do curso de pedagogia.** XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26/09/2013.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas.** Revista Científica. v.7, n.1, 2013.



# O INVISÍVEL AO OLHAR E ANÁLISE DE CONTEÚDO: A INFERÊNCIA NA ESCUTA DO DOCUMENTO

UNISINOS- UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-RS  
Veruska Lauriana da Silva DE CARVALHO: veruskalauriana@gmail.com

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de explicar a definição de análise de conteúdo e ao mesmo tempo a aplicação prática na fonte quanto à compreensão do Método e das Técnicas cambiada às análises de enunciação, proposicional do discurso e das relações. A fim de desmontar o organismo, explicar o funcionamento e reencontrar as mesmas ferramentas ou reconstruir o mesmo pilar. Qualquer que seja a forma do problema, em tese, análise de conteúdo é apreender ao mesmo tempo diversos níveis imbricados para elaborar uma interpretação final e fundamenta dos objetivos em pesquisa. Pois, a mesma está desprovida de qualquer conjectura interpretativa antes do estudo formal do discurso. Para esse intento, tem-se em vista o texto a ser analisado “Análise de conteúdo” de Laurence Bardin (2011) e a fonte “Carta-ofício” pelo remetente Antonio Rodrigues da Silveira Diretor Interino do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcantara resposta em defesa de acusações solicitada pelo destinatário Francisco Bernardino Rodrigues Silva Presidente da Província do Piauí, em 1º de setembro de 1887. Nessa convergência dialética se propõe a apreciar as reflexões e ideias estabelecidas no artigo sobre o Método e as Técnicas quanto à análise de conteúdo através da lógica qualitativa.

**Palavras-chave:** Análise de Conteúdo. Método. Técnicas.

## Introdução

Com o intuito de elaborar a *práxis* acadêmica para a elaboração da tese de doutorado com o seguinte tema *O ingênuo e o projeto intelectual de Francisco Parentes no interim Império e república no Piauí* propõe-se a executar o método de análise elaborado por Laurence Bardin em seu

livro *Análise de conteúdo* com uso de fonte oficial de uma *Carta-ofício* do remetente Diretor Interino *Antonio Rodrigues da Silveira* formulada em sua defesa à resposta exigida por um ofício do destinatário *Francisco Bernardino Rodrigues Silva* Presidente da Província do Piauí com endereço da Colônia de São Pedro de Alcantara em 1º de Setembro de 1877.

Portanto, o problema proposto neste trabalho é realizar estudo crítico sobre a administração do Estabelecimento Rural<sup>13</sup> em uma abordagem privilegiada das metodologias e técnicas envolvidas no processo de construção do conhecimento histórico e valendo-se da análise de documentos. A fim de realizar-se uma elucubração teórico-metodológica e historiográfica a refletir sobre o papel e as possibilidades da teoria da análise de conteúdo, em geral, e da análise do discurso, em particular, para a pesquisa e o conhecimento histórico. Os objetivos desse estudo estão articulados em uma exposição tríade, a saber: discutir questões relativas sobre análise de conteúdo, em geral, e sobre análise do discurso, em particular, a partir do debate do texto teórico-metodológico em exame; Elucidar os métodos dos procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores, quantitativos ou não, voltados à realização de inferências de conhecimentos; Realizar estudo de caso pela *práxis* de construção das narrativas e escrita da história a partir de determinada fonte.

Um balanço bibliográfico dialoga-se com a importante preocupação metodológica, com o estudo da fonte através da análise de conteúdo e o resultado honesto de representação na escrita histórica, mais aproximada possível do exercício de veracidade, em seu complexo resultado de verdades na historiografia. Com esse intento alerta-se os leitores que a obra *Análise de conteúdo* outorgada suporte a elaboração deste escrito é constituída de quatro partes, a saber:

- 1 História e teoria – descreve o processo de construção da análise de conteúdo, delimita o seu campo e diferencia de outras práticas;
- 2 Práticas – estabelece contato imediato com exemplos simples

---

<sup>13</sup> Resultante da tese a qual em construção pretende-se responder em sua temática o que foi a escola para ingênuos filhos de libertos? Ou o fator simples, do núcleo de gestão e fiscalização das Fazendas Nacionais na Província do Piauí tal qual extensão dos designios do olhar imperial brasileiro.

e concretos de análise, pacientemente apresenta o mecanismo dos processos;

3 Métodos – repercute a operacionalidade do método, faz referência à técnica fundamental, a análise de categorias.

4 Técnicas – demonstra os seus princípios de funcionamentos, o procedimental recurso de outras técnicas.

### **Fundamentação teórica**

Isto posto, o artigo que possibilitou a redação deste resumo expandido está subdividido em dois tópicos, a seguir, *A análise de reconhecimento: uma autora, um livro e o seu plano de conteúdo* articula-se à História e Teoria da Análise de Conteúdo a fim de compreender a epistemologia; *O Método e a fonte histórica: a aproximação de principiante em desvio palavra em ato a acepção de sentidos* quanto às perspectivas em termos de Análise de Discurso alusiva à aplicação do Método em prática, método e técnicas. Para tanto, no primeiro tópico levanta-se um breve estudo da autora, a sua escolha pelo tema de metodologia científica e seu objetivo central com a produção do seu livro para o alcance de seu público leitor; “que, pelas suas práticas, continuam, entre o artesanato e o conhecimento prático a fazer evoluir a análise de conteúdo”<sup>14</sup>.

Tudo isso para se iniciar a prática de análise pela compreensão do recurso instrumental que orientou a confecção deste artigo. Pois, acredita-se que o caminho mais eficaz a captação de uma leitura e sua relação entre a teoria e a prática acadêmica é por meio da fidedigna ciência primeira do percurso que formula sua construção histórica. No tocante a este trabalho acadêmico, fez-se, após o estudo preciso e cuidadoso do livro, no segundo tópico a análise de conteúdo da fonte histórica com base no Método. Ademais, neste texto pretende-se delimitar a experiência da análise de conteúdo na procedimental apreciação de comunicações, com base nas variáveis inferidas da práxis da averiguação da fonte alusivo ao objeto em estudo.

---

<sup>14</sup>BARDIN, 2011, p. 14.

## Metodologia

A técnica da análise de conteúdo decorre da escolha, seleção e regra da pertinência, em vista que mais do que uma leitura flutuante sistematizada, a organização da análise compôs-se de material por elementos vários obtidos no Arquivo Público do Piauí, sejam as cartas, diários íntimos, mas também relatórios oficiais. A *Carta-ofício* (1877)

está constituída no *corpus* documental da pesquisa em razão da hermenêutica sustentada por processos técnicos de validação no contexto do material levantado pela pesquisa de campo. A pesquisa daquele *corpus* documental foi realizada com rigor a descobrir lhe um recurso intrigante e pertinente ao direito de defesa significativo às relações aparentemente da gestão virtuosa do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcantara e latentes dos acontecimentos subjacentes do cotidiano, por meio de acessórios em anexos de provas comprobatórias.

Recorrendo nessas relações para a descrição analítica da fonte quanto ao seu lugar de fala, de quem, para quem anuncia, sobre o quê e com qual objetivo. Bem como a análise de discurso com nuances a princípios subjacentes de equivalência as figuras retóricas recorrentes na articulação em condições de produção sócio históricas. Assente em aceção do contexto do método a ser refletido e aplicado através de suas técnicas de análise das relações em similitude com a análise de enunciação.

A percuciente análise da enunciação permite a inferência indireta. Os indicadores formais elucidam sobre o processo, e a compreensão deste facilitou a referência e a interpretação dos conteúdos. Trata-se de uma análise de conteúdo, mas o acesso a esta passa pelo continente e pelas suas modalidades. Por conseguinte, este trabalho remeterá o leitor para o subliminar na análise de frequência como um resultado de um contínuo processo cambiado pelo Método da análise de conteúdo, suas etapas e técnicas a procurar ordem inalterável sob a desordem aparente da ossatura da fonte. Assim, nesta primeira aproximação à análise de mensagens com base no percurso de uma visita às análises de composições e de discurso na pesquisa alusiva as queixas de acusações alegadas por Antonio Rodrigues da Silveira, Diretor Interino, a Francisco Bernardino Rodrigues Silva, Presidente da Província do Piauí em 1877.

## Resultados e discussões

A valiosa distinção entre a linguística, a análise de discurso e a análise de conteúdo foi importante para definir o campo do trabalho. Visto que o objeto da linguística é a língua, ou seja, o aspecto individual e virtual da linguagem. Outrossim, a análise de discurso nessa mesma direção, compreende macros unidades que são encadeadas às frases dos enunciados. Todavia, re-significa os sentidos em ausência de uma elaboração de novas formas reais dissonantes das unidades e da sua distribuição.

Contudo, a análise de conteúdo trabalha a fala, a prática da língua realizada por emissores identificáveis com o contributo das partes observáveis. Em consideração as significações, o conteúdo, eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas, sejam índices formais e análise de coocorrência. A Carta-ofício foi analisada em articulação com o Método para além da classificação em frequência, ou seja, a coocorrência. Tal qual, uma análise proposicional do discurso com uma preocupação primeira de como e por meio de que na estrutura argumentativa se exprime as questões e as ações dos agentes.

Em seguida, as estratégias psicológicas subjacentes da produção verbal a fim de examinar o poder estruturante do discurso e o seu forte valor referencial do ponto de vista dos conteúdos. O trabalho foi elaborado a partir da técnica à *análise das relações* que se distingui em três dinâmicas: a teoria da associação; das análises fatorais e o estruturalismo. Atendo-se para as *relações* que esses elementos mantêm entre si. Em organização ao arranjo dos diferentes elementos verbalizados na fonte de uma mesma ordem subjacente que nos sistemas de relações, aos esquemas diretores, às regras de encadeamento, de associação, de exclusão, de equivalência.

Ainda, aos agregados organizados de palavras ou de elementos de significação, às figuras de retóricas. Tentou-se descobrir as constelações históricas nas suas *relações* aparentes ou latentes que organizaram esses elementos entre si. Logo, justifica-se que, um texto uma *realidade estruturada* no interior do qual o *lugar* dos elementos é mais importante do que a sua quantidade. De outro modo, no artigo a

teoria da enunciação compreende por discurso na análise de conteúdo às organizações de transformações entrelaçadas nos encadeamentos das frases que decorrem da articulação em condições de produção sócio histórica, e conduziu-se análise as variáveis inferidas como processo e não como dado.

A técnica da *análise da enunciação* foi, portanto a utilizada na *práxis* com a concepção do discurso como palavra em ato. Então, realizou-se um desvio das estruturas e dos elementos formais para seguir os desvios das mensagens na Carta-ofício. Diante do fato que a fonte averiguada compõe um *corpus* documental de discurso, a fim de realizar a experiência analítica sobre a mesma, fizeram-se necessárias inquirições alusivas às conclusões que o método *análise de conteúdo* pode retirar de emoções positivas e ou negativas do sujeito que estabeleceu a comunicação e a classificação da mensagem em operação lógica qualitativa. A análise infere-se no apoio do conhecimento do arranjo do discurso de Antonio Rodrigues da Silveira. Um discurso de densidade em sua descrição analítica de correspondência oficial no cargo de Diretor Interino em instituição pública ao Presidente da Província quanto à sua função administrativa. Na estrutura formal gramatical apresentou *figuras retóricas* no termo acusações na função de resistência, no sentido psicanalítico, a retardar o conflito, dominá-lo parcialmente ou resolvê-lo por meios laterais.

## **Conclusão**

Em uma relação complexa motivada por um referente implícito a acusações, redescobriram-se através dela os pressupostos do locutor, os seus investimentos e sua relação. Porquanto, a leitura '*flutuante*' gestou projeções de técnicas das *relações* em adaptação à aplicação de técnicas da *enunciação*, mesmo aquela o *Corpus* documental não convergindo a tratar-se de uma entrevista não diretiva. Por isto, entendeu-se que a Carta-ofício é resultante de processo de elaboração de confronto das motivações no DIREITO DE DEFESA, desejos e investimentos do sujeito com as imposições do código linguístico do ADMINISTRADOR VIRTUOSO e com as condições de produção na DEFESA DA HONRA.

Na perspectiva que, em qualquer comunicação, um ‘triângulo’ é estruturado na produção o locutor, o seu objeto de discurso de referência e um terceiro. Este o analista pode reconstruir os investimentos, as atitudes, as representações reais. Em síntese, o discurso é uma atualização parcial de processos, na sua grande parte inconscientes em direção à estruturação e as transformações provocadas pela passagem pelo fluxo da linguagem e pelo outro. Na altura da produção da palavra na Carta-ofício o Antonio Rodrigues da Silveira fez um trabalho que resulta em discurso, e elaborou um sentido ao seu cargo Diretor Interino e foram operadas transformações na resposta de acusações em justificação à solicitação por meio de ofício do Presidente da Província.

A análise lógica entre proposições está em princípio enquanto *unidade* que se basta a si própria, em uma relação de poder. Esta pode ser afirmada ou negada, encarada separadamente ou nas suas relações com outras, pronunciada com exatidão ou inexatidão, deve poder-se fazê-la preceder a profícua perquirição. Logo, tudo se passa como se uma forma de raciocínio estivesse presente no discurso antes mesmo deste ser formulado. Enfim, o objetivo e a ambição da *análise de conteúdo* é apreender ao mesmo tempo diversos níveis imbricados. Pois, a mesma está desprovida de qualquer hipótese interpretativa antes do estudo formal do discurso.

## **Referências**

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 1ª edição, 3ª reimpressão, 2011.

## **FONTES**

## **INSITIUTIÇÕES**

Arquivo Público do Piauí - Teresina (PI).

## **DOCUMENTO OFICIAL**

SILVIERA, Antonio Rodrigues da. [Carta-ofício] 1. Set. 1877, Piauí [para] SILVA, Francisco Bernardino Rodrigues, Piauí. 22f . Carta com resposta exigida sobre acusações alusivas à administração do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcantara por meio de ofício do Presidente da Província.



[editora.uespi.br](http://editora.uespi.br)



Editora e Gráfica - UESPI