

ANAIS DO I COLÓQUIO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE FORTALEZA

**A ação pedagógica e a formação
docente: trilhando caminhos para
a equidade educacional**

Germânia Kelly Ferreira de Medeiros
Organizadora



Fortaleza
PREFEITURA
Educação

anpae

Germânia Kelly Ferreira de Medeiros
(Organizadora)

**ANAIS DO I COLÓQUIO DA EDUCAÇÃO
MUNICIPAL DE FORTALEZA**

**A ação pedagógica e a formação docente:
trilhando caminhos para a equidade
educacional**

**ANPAE
2023**

Agradecimentos

Todos os autores e organizadores desta publicação agradecem à Prefeitura Municipal de Fortaleza e a Secretaria Municipal da Educação por investirem e possibilitarem esta publicação, reafirmando mais uma vez seu compromisso com a educação pública, gratuita, de qualidade e a valorização dos profissionais da educação.

Agradecemos também, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), por nos possibilitar publicar nossas produções através de sua editora e disponibilizar na sua Biblioteca Virtual.

A todos, nossa gratidão!!!

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação. (CIP)

M488a

Anais do I Colóquio da Educação Municipal de Fortaleza / A ação pedagógica e a formação docente: trilhando caminhos para a equidade educacional. Organização: Germânia Kelly Ferreira de Medeiros [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2023.

Livro Digital: biog.

Forma de acesso: World Wide Web

Formato: PDF, 329 páginas

ISBN: 978-65-87561-33-2

1.Educação. 2. Formação Docente 3 Equidade Educacional. 5.Gestão Escolar. I. Medeiros, Germânia Kelly Ferreira de. II. Anais. III. Título.

CDU 37.014/49

CDD 379

Serviços editoriais, planejamento gráfico, capa, arte, diagramação e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
carlosaguiar48@gmail.com

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Vice-presidentes

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Itamar Mendes (Sudeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Diretores

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações
Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa
Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional
Marcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional
Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento
Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal
Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, São Paulo
Paulo Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)
Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)
Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil
Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Todos os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE ou de sua Direção

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita



SUMÁRIO

SUMÁRIO

<u>PREFÁCIO</u>	10
✚ Germânia Kelly Ferreira de Medeiros	
<u>APRESENTAÇÃO</u>	18
✚ Eloisa Maia Vidal	
<u>CAPÍTULO I</u>	21
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: UMA EXPERIÊNCIA ADAPTADA DO ENSINO MÉDIO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
✚ Bruno Carneiro de Andrade	
✚ Ruani Cordeiro de Sousa	
✚ Eloisa Maia Vidal	
<u>CAPÍTULO II</u>	48
A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: UMA PROPOSTA DE CÍRCULO DE LEITURA COM OBRAS DE LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA	
✚ Cleudene de Oliveira Aragão	
✚ Carmosina Sibélia Silva Alencar	
<u>CAPÍTULO III</u>	73
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA RELAÇÃO COM O LETRAMENTO ALFABÉTICO	
✚ Wilson Júnior de Araújo Carvalho	
✚ Michele Abreu Andrade	
<u>CAPÍTULO IV</u>	98
POLÍTICAS E AÇÕES INSTITUCIONAIS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR	
✚ Leonardo Alves Ferreira	
✚ Ivoneide Pinheiro de Lima	

CAPÍTULO V **123**
**ENSINO DE LITERATURA: ORIENTAÇÕES PARA A
MEDIÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA**

- + Cleudene de Oliveira Aragão
- + Daniely Moreira Coelho da Silva

CAPÍTULO VI **146**
**O ENSINO DE CIÊNCIAS E SUA PERSPECTIVA NAS
AVALIAÇÕES EXTERNAS**

- + Maria Elizete Pereira Alencar Oliveira
- + Maria Cleide da Silva Barroso
- + Francisca Helena de Oliveira Holanda

CAPÍTULO VII **172**
**EMOÇÕES E SENTIMENTOS RELACIONADOS A
MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO
DE PROFESSORES QUE LECIONAM A DISCIPLINA**

- + Maria Ivânia Brito Milfont Teixeira

CAPÍTULO VIII **188**
**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ANTECEDENTES
HISTÓRICOS, EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E DEBATES
CONTEMPORÂNEOS**

- + Keifr Fortunatti
- + Eloisa Maia Vidal
- + Germânia Kelly Ferreira de Medeiros

CAPÍTULO IX **212**
**DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.**

- + Natália Braga Matias
- + Sofia Lerche Vieira

CAPÍTULO X **239**
**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE
ENSINAM MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM
ESTUDO DE CASO A PARTIR DO CURSO DE EXTENSÃO NO
FORMATO ON-LINE**

- + Glessiane Coeli Feitas Batista Prata
- + Maria Jose Costa dos Santos

CAPÍTULO XI **254**
**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA: PRIMEIROS RESULTADOS**

- + Mariana Cristina Alves de Abreu
- + Arimate Alves Noronha
- + Gessica Nunes Noronha
- + José Airton de Freitas Pontes Júnior

CAPÍTULO XII **274**
**A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA GRAFOFONÊMICA E
REPRESENTAÇÕES ORTOGRÁFICAS DO TIPO SILÁBICO CCV
DO PORTUGUÊS DO BRASIL**

- + Kamila Carneiro Alves
- + Wilson Júnior de Araújo Carvalho

CAPÍTULO XIII **304**
**EM UM CONTEXTO SOCIOCULTURAL CAMBIANTE, O PAPEL
DA ESCOLA COMO REPRODUTORA OU TRANSFORMADORA
DE CONHECIMENTOS A PARTIR DE NOVAS COMPETÊNCIAS
E HABILIDADES?**

- + Sandra Araújo Da Silva

BIODATA **320**
+ Sobre organizador e autores



PREFÁCIO

PREFÁCIO

Germânia Kelly Ferreira de Medeiros

Estimados leitores, a obra que encontra-se em suas mãos, traz à luz a produção acadêmica apresentada no I Colóquio da Educação Municipal de Fortaleza - A ação pedagógica e a formação docente: trilhando caminhos para a equidade educacional, ocorrido em outubro de 2021.

A publicação reúne uma coletânea de treze artigos elaborados por 15 professores da Rede Pública Municipal de Educação, dentre os quais alguns que estão cursando mestrados e doutorados por meio do Programa Observatório da Educação¹, contando com a colaboração, também, dos professores orientadores desses profissionais.

As produções, aqui reunidas, trazem um olhar reflexivo acerca das práticas educacionais vivenciadas na educação básica de Fortaleza e são fruto de um massivo trabalho de valorização da educação pública, gratuita e de qualidade, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Considerada como a 3º maior rede de ensino do país, Fortaleza desponta como a 3º capital com maiores notas no Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB), além de ocupar, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019, o 5º lugar, entre as

¹ Criado pela Lei Municipal Nº Lei 11.207/2021, o Programa Observatório da Educação é uma política pública de incentivo a formação continuada de professores em nível de pós-graduação stricto sensu.

capitais, com a melhor média nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e o 4º lugar nos anos finais (6º ao 9º ano), estando acima da média geral brasileira e da média de todas as regiões do País.

Outro ponto de destaque são as avaliações bienais de desempenho em leitura e matemática, feitas pelo IDEB em 2019, onde Fortaleza teve médias gerais de 6,2 nos anos iniciais e 5,2 nos anos finais.

As estatísticas denotam uma constante busca por uma ação pedagógica eficaz, que traz como uma de suas bandeiras a valorização dos profissionais da educação e dos estudantes, em prol da equidade educacional e de políticas públicas de Estado para a Educação.

Não, à toa, o Ceará desponta como um farol quando se trata de Educação. Portanto, o leitor não se decepcionará com esta publicação, pois encontrará nela trabalhos que abordam sobre o papel da escola, literatura, ensino de ciências, formação continuada, educação financeira, gestão escolar, consciência fonológica, educação matemática, educação de tempo integral e políticas de avaliação.

O primeiro capítulo intitulado “Escolas de Tempo Integral na Rede Municipal de Fortaleza: uma experiência adaptada do ensino médio para os anos finais do ensino fundamental”, os autores analisam as relações entre os objetivos traçados pela política pública de implantação de uma rede de escolas de tempo integral (EMTI), no ano de 2014, tendo neste contexto, a carga horária discente ampliada, assim como o currículo, que passou a ofertar disciplinas diversificadas em relação à base comum, e os resultados obtidos no que tange aos indicadores educacionais, entre os anos de 2014 e 2019, nas seis primeiras EMTI implantadas em Fortaleza. O estudo realizado, busca compreender os avanços, desafios, limites e contradições desta iniciativa de melhoria da qualidade da educação pública por meio da educação em tempo integral.

O segundo capítulo “A formação de leitores literários: uma proposta de círculo de leitura com obras de literatura negro-brasileira na Rede

Municipal de Fortaleza”, é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida pela autora e sua orientadora durante o curso no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE. Trata-se de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza, durante a qual foram realizados círculos de leitura com obras da literatura negro-brasileira, de acordo com a sequência básica do letramento literário (COSSON, 2019). No artigo as autoras apresentam os achados durante a realização do círculo de leitura realizado com a obra *O baú ancestral: histórias de bisavó* de autoria de Patrícia Matos (2018).

O terceiro capítulo “Consciência fonológica e sua relação com o letramento alfabético” analisa o desenvolvimento de habilidades fonológicas, sobretudo, a fonêmica, de consoante em posição de coda na sílaba inicial, medial e final por meio de uma proposta didática, além de sua relação com o letramento alfabético utilizando uma abordagem quantitativa. A pesquisa, de formato pré e pós-teste, foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental dividida em Grupo Experimental e Grupo Controle. Enquanto no primeiro grupo foi aplicada uma proposta didática explorando habilidades de consciência fonêmica de consoante em posição de coda na sílaba inicial, medial e final, no segundo grupo foram exploradas habilidades que envolviam a consciência fonológica de rimas e sílabas. Apoiamos em Carvalho (2003), Morais (2019) e Soares (2018, 2020). Os achados iniciais revelam que o desenvolvimento da consciência fonológica, sobretudo, a fonêmica colabora para o desenvolvimento alfabético dos estudantes.

No capítulo quatro, intitulado “Políticas e ações institucionais brasileiras para a educação financeira escolar”, os autores constatam que a formação para a educação financeira permanece ausente na maioria das escolas, mesmo com a recomendação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante desse contexto, o artigo objetiva apresentar as ações institucionais e as recomendações curriculares brasileiras visando a promoção da educação financeira no ambiente escolar. Baseado em um

estudo bibliográfico, esta investigação identificou a existência de uma política pública referente à educação financeira escolar desde 2010, incluindo a formação docente continuada, entretanto ainda não institucionalizada pelos sistemas de ensino.

O capítulo cinco “Ensino de literatura: orientações para a mediação de leitura literária na sala de aula” refere-se a pesquisa de doutorado, ainda em andamento, e tem como um de seus objetivos investigar se as práticas sistematizadas de leitura literária, à luz do letramento literário, podem contribuir para ressignificar o ensino de literatura na sala de aula e oportunizar a formação de leitores em uma escola municipal de Fortaleza. Tal estudo dialoga com as teorias de Cosson (2018, 2020, 2021) e Aragão (2006, 2018, 2021), dentre outros. Desta forma, algumas orientações foram elaboradas para colaborar com o processo de mediação de leitura literária na escola.

O capítulo seis “O ensino de ciências e sua perspectiva nas avaliações externas” analisa a importância do Ensino de Ciências para o ensino fundamental no contexto das avaliações externas. A abordagem desta pesquisa foi de maneira qualitativa, com professores do segundo ano. O estudo foi fundamentado em Kramer (2005), Luckesi (2008), dentre outros. Os resultados demonstram a necessidade de diálogo entre professores, aproximando a universidade da escola como ponto de apoio para estudar e debater sobre problemáticas do chão da escola.

O capítulo sete “Emoções e sentimentos relacionados a matemática: uma análise do processo formativo de professores que lecionam a disciplina”, aborda alguns estudos realizados entre 2009 e 2020, que tratam sobre a relação de professores que lecionam a disciplina de Matemática e, as emoções e sentimentos envolvidos ao longo do seu processo formativo. Pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, em que, para análise dos dados, foram definidas duas categorias, onde verificou-se, a partir dessa análise, que a afetividade influencia no efetivo aprendizado

da matemática, e que é preciso estabelecer ações que favoreçam seu ensino agora.

No capítulo oito “Educação Integral no Brasil: antecedentes históricos, experiências educacionais e debates contemporâneos” nos traz as raízes históricas do conceito de educação integral no Brasil, contextualizando as discussões políticas e educacionais da época que culminaram com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Para além dessa análise, o artigo apresenta as principais experiências educacionais de educação integral implantadas no Brasil, traçando suas características e objetivos. O texto é finalizado com uma discussão teórica sobre a polissemia do conceito de educação integral e a visão de autores de referência sobre o assunto.

O nono capítulo “Desafios da gestão escolar nos centros de educação infantil do município de Fortaleza”, trata da gestão escolar na educação infantil. Embora este ainda seja um tema pouco discutido, a ampliação da primeira etapa da educação básica necessita de uma gestão mais específica. A pesquisa teve o objetivo de analisar a organização do trabalho da gestão escolar em Centros de Educação Infantil do município de Fortaleza. A metodologia foi predominantemente qualitativa, descritiva e exploratória. Os resultados indicam um desequilíbrio das ações administrativas e pedagógicas, dificuldades relacionadas à insuficiência de apoio e quantidade de demandas dos gestores.

O décimo capítulo “A formação continuada de professores que ensinam matemática em tempos de pandemia: um estudo de caso a partir do curso de extensão no formato on-line” analisa a formação do professor que ensina matemática em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de um curso de extensão no formato on-line. A autora ressalta que o interesse por essa problemática surgiu, a partir do contexto pandêmico, em meados de 2020, quando o mundo foi surpreendido pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2)., com a suspensão das atividades nas

instituições educacionais, estas passaram a desenvolver suas atividades de forma remota.

No décimo primeiro capítulo “Políticas de avaliação na Rede Municipal de Fortaleza: Primeiros resultados”, os autores apresentam três pesquisas realizadas dentro do Observatório Municipal de Educação de Fortaleza. São detalhados e caracterizados a evolução da rede educacional do município de Fortaleza, com números de matrículas, desempenho em sistemas de avaliação e os avanços das formações dos professores. Somado a isto, o artigo traz revisão de literatura sobre avaliação da formação continuada, além de discutir sobre formação continuada de professores e Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) na percepção dos professores e coordenadores dos anos iniciais de Fortaleza.

No décimo segundo capítulo “A relação entre consciência grafofonêmica e representações ortográficas do tipo silábico CCV do português do Brasil” os autores investigam a relação entre consciência grafofonêmica e representações escritas do tipo silábico CCV do português do Brasil, por meio de uma abordagem quantitativa. A pesquisa, de formato pré e pós-teste, foi realizada em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental dividida em Grupo Experimental e Grupo Controle. Enquanto o primeiro grupo recebeu intervenções de consciência grafofonêmica, o segundo participou de atividades que envolviam a consciência fonológica de sílabas e rimas. Apoiamo-nos em Carvalho (2003, 2011), Collischonn (2001), Morais (2019), Silva (2019) e Soares (2018, 2020). Os achados iniciais revelam uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e representações escritas do tipo silábico CCV.

O décimo terceiro e último capítulo “Em um contexto sociocultural cambiante, o papel da escola como reprodutora ou transformadora de conhecimentos a partir de novas competências e habilidades”, reflete sobre a necessidade das escolas desenvolverem nos educandos competências para atuar em um universo globalizado competitivo que exige flexibilidade, criatividade, capacidade de buscar soluções eficazes para o atendimento

das necessidades contemporâneas e futuras, concebendo o processo de ensino e aprendizagem como um fenômeno dinâmico e, não estático, linear e sistêmico, rompendo ditames cronológicos, favorecendo uma aprendizagem ao longo da vida e compreendendo os mais variados ciclos.

Esperamos, caro leitor, que as produções aqui apresentadas possam lhe proporcionar um olhar mais aguçado, buscando ir além de um pensamento abissal e de rompimento de gaiolas epistemológicas, como nos alerta, respectivamente, Boaventura da Silva Santos (2007) e Ubiratan D'Ambrosio (2016), pois é na possibilidade de conhecer os desafios do chão da escola, aqui um recorte das vivências educacionais da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, é que podemos proporcionar mudanças positivas na educação básica nacional.

Boas Leituras!!!

The background features a series of overlapping, semi-transparent geometric shapes in various shades of purple and magenta. On the left side, there is a prominent spiral pattern composed of many thin, overlapping rectangular segments that curve inward, creating a sense of depth and movement. The overall aesthetic is modern and minimalist.

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Eloisa Maia Vidal

Em outubro de 2021, fui, junto com outros colegas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), convidada a participar de um Evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, em alusão a comemoração do Dia do Professor. Tratava-se do **Outubro Docente** e nele estava previsto a apresentação de trabalhos científicos produzidos pelos professores da rede municipal, assim como os relatos de pesquisas em andamento dos docentes municipais participantes de uma experiência piloto que vinha sendo realizada com dois programas de pós-graduação da UECE – Educação e Linguística Aplicada.

Essa aproximação e integração de pesquisadores das universidades com o sistema de ensino municipal vem se construindo aos poucos, num movimento de amplo diálogo, pautado por muito boa-vontade de ambos os lados e apostando sempre numa educação pública de qualidade referenciada socialmente. Nesse movimento, ganham os dois lados.

Me deparei com trabalhos docentes de excelente qualidade científica, com relatos, reflexões e descrição de inovações educacionais a partir das salas de aulas, o que evidencia práticas pedagógicas dinâmicas, potentes e promissoras, na busca por uma educação de qualidade, em que todos se debruçam sobre o conhecimento como um valor humano universal, necessário e cada vez mais substantivo para a sociedade que estamos vivendo.

Este livro representa uma compilação de treze entre os inúmeros trabalhos apresentados, abordando temas variados, que vão desde gestão escolar, financiamento, formação de leitores, educação integral, ensino de matemática, formação continuada de professores, avaliação em larga escala, desenvolvimento de competências etc. Isso mostra uma plêiade de preocupações dos docentes e dos gestores e que na busca por respostas, mesmo que parciais, adentram a uma vasta literatura produzida num ciclo permanente de ação-reflexão-ação.

Como política pública, a educação não apresenta resultados de curto prazo, seu ciclo é mais longo, ultrapassa o tempo de um governante, principalmente aquele que dura apenas quatro anos. Em Fortaleza, é importante registrar, tem havido um esforço no sentido da permanência de algumas iniciativas de política educacional nos últimos dez anos. Os indicadores educacionais, especialmente os de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) e os de desempenho, com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) tem registrado expressivo progresso. Não é possível conseguir tais avanços sem a participação efetiva dos professores e gestores, que durante duzentos dias letivos, todos os anos, trabalham de forma sistemática com as crianças e jovens que adentram as escolas em busca de um direito que lhes é garantido pela Constituição Federal de 1988.

Esse livro é também sobre garantia de direitos e ao reconhecer a produção científica dos professores, a Secretaria Municipal de Educação está mostrando que valoriza seus docentes, dá-lhes oportunidade de mostrar o que têm de melhor, socializando, por meio de uma publicação com o selo de qualidade da ANPAE, os capítulos deste livro.

A todos, desejo uma boa leitura.

The background is a solid dark green color. On the left side, there is a series of overlapping semi-circles of varying shades of green, arranged in a spiral pattern that tapers towards the bottom left. At the very bottom left, there is a solid dark green triangle pointing upwards. The word 'CAPÍTULOS' is written in white, bold, uppercase letters on a dark green rectangular background that is part of the overall design.

CAPÍTULOS

CAPÍTULO I

**ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA REDE
MUNICIPAL DE FORTALEZA: UMA EXPERIÊNCIA
ADAPTADA DO ENSINO MÉDIO PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FULL-TIME SCHOOLS IN THE MUNICIPAL
NETWORK OF FORTALEZA: AN EXPERIENCE
ADAPTED FROM HIGH SCHOOL TO THE FINAL
YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL**

**ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN LA RED
MUNICIPAL DE FORTALEZA: UNA EXPERIENCIA
ADAPTADA DESDE LA ENSEÑANZA MEDIA HASTA
LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA ENSEÑANZA
FUNDAMENTAL**

**Bruno Carneiro de Andrade
Ruani Cordeiro de Sousa
Eloisa Maia Vidal**

RESUMO

No município de Fortaleza, a partir de 2014, ocorreu a implantação de uma rede de escolas de tempo integral (EMTI). Neste cenário, a carga horária discente foi ampliada, assim como o currículo, que passou a ofertar disciplinas diversificadas em relação à base comum. O presente artigo analisa as relações entre os objetivos traçados por essa política educacional e os resultados obtidos no intervalo entre 2014 e 2019. Desse modo, pretende-se compreender os avanços, desafios, limites e contradições dessa propositura de incremento da qualidade da educação pública através da educação em tempo integral.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Escola Pública.

ABSTRACT

In Fortaleza, as of 2014, a network of public full-time schools (EMTI) was implemented. In this scenario, the number of students was extended, as well as the curriculum, which started to offer different subjects in relation to the common curriculum. This article analyzes the relationship between the objectives outlined by this educational policy and the results obtained, in the period between 2014 and 2019. It is intended to understand the advances, challenges, limitations and contradictions of this proposal to increase the quality of public education through full-time education.

Keywords: Full-time school. Integral education. Public school.

RESUMEN

En la ciudad de Fortaleza, a partir de 2014 se implementó una red de escuelas de tiempo completo. En este escenario, se amplió la carga de trabajo de los estudiantes, así como el plan de estudios, que pasó a ofrecer diferentes disciplinas en relación a la base común. Este artículo analiza la relación entre los objetivos trazados por esta política educativa y los resultados obtenidos en el período comprendido entre 2014 y 2019. De esta forma, se pretende comprender los avances, desafíos, límites y contradicciones de esta propuesta para incrementar la calidad de la educación pública a través de la educación de tiempo completo.

Palabras clave: Escuela de tiempo completo. Educación integral. Escuela pública.

1. INTRODUÇÃO

As Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI) da rede de ensino de Fortaleza – criadas pelo Decreto nº 13.263/2013 – foram instituídas com o objetivo de ampliar o tempo de permanência na escola para estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (EF), com a oferta de um currículo diferenciado que contempla sete horas diárias. A medida baseia-se no que está disposto no art. 34, § 2, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que tange à implantação progressiva do ensino fundamental em tempo integral, e no art. 87, § 5º, da referida lei, que estipula esforços necessários para a progressão das vagas ofertadas pelas redes escolares públicas urbanas de EF para o regime de escolas de tempo integral.

O funcionamento das EMTI em Fortaleza teve início no ano letivo de 2014 com atividades em seis escolas municipais. Essas unidades passaram por adaptações em sua infraestrutura; as rotinas foram ajustadas ao tempo expandido; a equipe escolar recebeu formações sobre o modelo pedagógico; as famílias foram chamadas para atendimentos e palestras sobre o funcionamento da escola; os estudantes passaram por períodos de adaptação às novas atividades.

As EMTI estão localizadas em cada um dos seis Distritos de Educação¹ e atendem a bairros com baixo Índice de Desenvolvimento Humano dos Bairros (IDH-B)². O compromisso social é umas das características políticas que marcam o projeto, que além de atender comunidades em condição de

¹Macrorregiões da cidade que organizam geograficamente as unidades da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza conforme os bairros da capital.

²O IDH é um índice que varia de 0 a 1, sendo 0 a nota mínima e 1 o máximo, em termos de qualidade de vida

vulnerabilidade, oferta três refeições e contribui para a proteção de crianças e adolescentes de 11 a 14 anos por meio do tempo expandido na escola. A proposta traz em si concepções pedagógicas e organizacionais que se assemelham à política de educação de tempo integral adotada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) na implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), em 2008³.

No Ceará, essa política de tempo integral foi iniciada com a implantação da rede de escolas de ensino médio integrado à educação profissional no escopo do Programa Brasil Profissionalizado do Ministério da Educação, criado pelo Decreto nº 6.302/2007. A implantação das EEEP do Ceará foi influenciada pelo Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) de Pernambuco (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2015).

Partindo da experiência na rede estadual, a SME estabeleceu parceria por meio de Termo de Cooperação Técnica com o Instituto Natura e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), publicado no Diário Oficial do Município (DOM) nº 15.179/2013. E com esse apoio técnico dos institutos e a parceria do Governo do Ceará, principalmente no que se refere à infraestrutura (Convênio nº 059/2013), a SME assumiu a tarefa de implantar o modelo de tempo integral a ser ofertado nos anos finais do EF. A adoção dessa metodologia reflete o alinhamento político entre a Prefeitura de Fortaleza e o Governo do Estado do Ceará, cuja gestão dos dois executivos são ocupadas por agentes do mesmo campo político desde 2013.

O currículo adotado pelas EMTI de Fortaleza é composto pelos componentes curriculares obrigatórios, que incluem Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes e Ensino Religioso⁴; pela parte diversificada, integrada por estudos em Língua

³ Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008 (D.O. de 23.12.08). Acesso em: 20 out. 2020.

⁴ Destaca-se que professores de Ensino Religioso ministram aulas nas EMTI, na condição de disciplinas eletivas, conforme a Portaria nº 343/2014, publicada pela SME.

Estrangeira, Práticas Experimentais e Disciplinas Eletivas; e pelas atividades complementares como Estudo Orientado, Aprendizagem Orientada, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Formação Cidadã e Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica. As disciplinas são distribuídas nos turnos manhã e tarde, sem prioridade sobre qualquer das partes descritas, o que faz com que o currículo se torne, além de integral, integrado em seus componentes.

Os estudantes iniciam as atividades escolares às 7h30, as quais se estendem até o final da tarde, seguindo a oferta da carga horária prevista de 37 horas semanais, conforme Portaria nº 489/2021. A maior carga horária é destinada às disciplinas foco das avaliações externas em larga escala, sendo seis horas semanais para Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano; seis horas para Matemática – 6º e 7º ano; e sete horas para Matemática – 8º e 9º ano.

Com base nesse panorama geral, o presente artigo traz uma breve apresentação sobre os fundamentos teóricos que balizam a proposta das EMTI de Fortaleza e a série histórica dos indicadores de aprendizagem das seis primeiras escolas implantadas no período de 2014 a 2019. A opção desse recorte temporal deve-se à necessidade de análise dos resultados educacionais, antes do acometimento da pandemia da Covid-19, quando as escolas estavam com suas rotinas pedagógicas em funcionamento, e considerando-se a importância que os resultados das avaliações em larga escala representam para as redes públicas, a exemplo do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), sobre a qual incidem políticas de *accountability* de alto impacto.

Este trabalho está organizado em três partes: a primeira contempla aspectos pedagógicos que são próprios da proposta da rede municipal de Fortaleza; na sequência, a segunda, na qual avaliam-se as séries históricas das seis primeiras EMTI da rede municipal de Fortaleza quanto aos resultados do IDEB, taxas de rendimento e SPAECE; e por fim, na última

parte, apresentam-se as conclusões sobre as evidências a partir da análise realizada. O presente estudo utiliza um enfoque qualitativo, calcado em pesquisa documental e bibliográfica, e apoia-se análise estatística descritiva dos dados educacionais.

2. REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS EMTI DE FORTALEZA

A educação em tempo integral preconizada na LDB/96 tem ganhado espaço em âmbito nacional com iniciativas federais, sobretudo a partir dos anos 2000, com o Programa Mais Educação, e em redes públicas de ensino estaduais e municipais Brasil afora. Dentre as propostas de educação em tempo integral, Pernambuco instituiu, em 2002, o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) (MAGALHÃES, 2008). A partir dessa iniciativa surgiram o modelo da Escola da Escolha e o ICE.

Com o centenário Ginásio Pernambucano como piloto do projeto em 2004, a proposta tinha um caráter misto, em um modelo de escola *charter*⁵, que agregava recursos e consultoria técnica da iniciativa privada com a parceria do poder público. O projeto trouxe à rede estadual de Pernambuco um novo modelo, que além de promover a ampliação da jornada escolar para estudantes do ensino médio das periferias de Recife, tinha em seu escopo a proposta de oferecer educação em tempo integral por meio de um conjunto de práticas educativas que compunham o currículo.

A expansão da proposta para o ensino médio seguiu em Pernambuco e teve adesão em outros estados brasileiros, começando pelo Ceará, em 2008. Na expansão, o modelo de parceria foi modificado para a condição de

⁵ O modelo *charter* pressupõe a gestão de escola pública compartilhada entre os setores público e privado. Essa experiência se mostra como uma inovação devido à ação colaborativa na parceria entre “empresas, lideranças, organizações da sociedade civil e Secretarias de Educação, na reunião de esforços para a melhoria da gestão e ensino na rede pública” (DIAS, 2010, p. 10).

que o aporte técnico para a implantação da proposta fosse de responsabilidade do ICE e de parceiros que custeavam as despesas de consultoria, enquanto as redes de ensino eram responsáveis por seguir as recomendações referentes à infraestrutura, à estruturação das equipes escolares e à construção dos marcos legais da proposta. Em 2010, foi criada adaptação do projeto para os anos finais do ensino fundamental, com posterior implantação no Rio de Janeiro (Ginásios Experimentais Cariocas, Decreto nº 32.672/2010) e São Paulo (Programa de Educação Integral, Decreto nº 59.354/ 2013), no ano de 2013.

A implantação nas demais redes seguiu anos moldes da proposta original quanto à organização das escolas para o funcionamento da proposta de tempo integral, como, por exemplo, a opção por escolas experimentais e de gradual ampliação no atendimento; adequações curriculares para atendimento ao escopo do projeto e ajustes na carga horária e na ampliação do trabalho docente pela inclusão das disciplinas da parte diversificada no currículo. Também o argumento da melhoria dos resultados educacionais a partir das inovações educacionais da proposta da Escola da Escolha foi ponto crucial para a adesão das redes de ensino.

A Escola da Escolha apresenta como centralidade o “estudante e o seu projeto de vida”. Para cada estudante que adere à Escola da Escolha, carrega-se um objetivo que está para além da obtenção de habilidades, competências e notas em exames: trata-se da elaboração e viabilização de um projeto de vida (ICE, 2015).

Ao incluir a carreira como parte da construção pessoal, o conceito de projeto de vida não se reduz a uma mera projeção do futuro profissional do estudante, uma vez que

Não se trata de definir carreira; se trata, antes, de definir quem eles querem ser; que pessoas querem ser; que valores querem construir e instituir em sua vida como fundamentais; que conhecimentos esperam ter constituído de maneira a ter ampliado e diversificado o seu repertório e que, no conjunto, o apoiarão na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas, ou seja, a vida pessoal,

social e a profissional em que se inserem, dentre outras, a carreira que pretendem ter (ICE, 2015, p. 30).

Como forma de apoiar e viabilizar o projeto de vida do estudante, ao redor desse “núcleo” estão os três eixos formativos que norteiam as ações educativas do projeto, de modo integrado e sem prevalência entre seus elementos: formação para a vida (dimensão social), formação acadêmica de excelência (dimensão cognitiva) e formação de competências para o século XXI (dimensão produtiva) (ICE, 2015). Essas dimensões demonstram alinhamento com as concepções internacionais para a educação para a cidadania global (ECG) (UNESCO, 2016) e com a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), que preconiza a qualidade e os resultados da aprendizagem concebendo a abordagem de educação ao longo da vida, pois

Precisa-se, urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, as necessidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia. A Educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência (UNESCO, 2015, p. 7).

O modelo da Escola da Escolha possui quatro princípios educativos que norteiam toda a proposta e servem de referencial para a equipe escolar: quatro pilares da educação (DELORS, 1998) e os conceitos de protagonismo juvenil (COSTA, 2000), da pedagogia da presença (COSTA, 1991; 2001) e da educação interdimensional (COSTA *et al.*, 2001; COSTA, 2008). Esses três últimos princípios são contributos dos estudos do pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa⁶, que também atuou no desenvolvimento da proposta dos PROCENTROS com a implantação no Ginásio

⁶ <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/2011/marco/morre-antonio-carlos-gomes-da-costa-um-dos-redatores-do-eca>

Pernambucano (MAGALHÃES, 2008, p. 24-25) e tem sua obra referenciada nos materiais do ICE.

Os elementos que fundamentam a Escola da Escolha denotam a influência dos parâmetros internacionais que estão na agenda do Estado em suas concepções neoliberais por meio da participação da iniciativa privada nas propostas de educação, também em propostas para o tempo integral, como oportunidades de reforçar a concepção de um Estado regulador e da “internalização dos parâmetros gerais da sociedade mercantil” (MIRANDA; SANTOS, 2012). Além disso, apresenta características curriculares que, mesmo sem uma declaração formal, resguardam traços da proposta inicial formatada para o ensino médio e acaba por fomentar a formação de competências e habilidades para a vida profissional ainda no ensino fundamental. Isso acaba por preconizar o alinhamento de uma escola de ensino fundamental aos objetivos de preparação para o mercado de trabalho (SILVA, 2018).

Essa carga ideológica agregada ao currículo reforça a concepção neoliberal da educação relacionada à preparação para o mercado de trabalho desde a formação inicial dos estudantes. Esse conjunto de habilidade socioemocionais faz parte do cardápio de requisitos para “que os cidadãos dominem os códigos da modernidade, que exigem cada vez mais uma postura empreendedora diante das necessidades impostas pelos controladores dos meios de produção” (SOUZA; KERBAUY, 2018, p. 672). Desse modo, a proposta da escola traz em si o reflexo das “mudanças nas aspirações sociais em relação à educação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012), que corroboram as expectativas propostas por práticas gerenciais no monitoramento dos resultados, induzindo o foco de promover a maior eficiência, produtividade e melhoria da qualidade da educação (SILVA, 2018, p. 14).

Dadas as especificidades de uma avaliação que identifique o impacto dos eixos da proposta relacionados aos aspectos socioemocionais na

preparação para a vida e ao desenvolvimento das competências do século XXI, portanto, a análise a que nos propomos será centrada no desempenho acadêmico dos estudantes das EMTI, em relação aos resultados educacionais, como aprovação, reprovação e abandono e as notas e índices obtidos no SPAECE e IDEB, entre 2014 e 2019.

3. ANÁLISE DE DESEMPENHO DAS SEIS PRIMEIRAS EMTI DE FORTALEZA COM RELAÇÃO AO IDEB, FLUXO E SPAECE (2014 - 2019)

Esta seção inicia-se pela análise dos resultados educacionais das seis primeiras EMTI em comparação ao resultado alcançado pela rede municipal de Fortaleza, considerando-se a série histórica de 2014 a 2019 e as especificidades dos indicadores.

3.1. DESEMPENHO NO IDEB

Criado pelo Decreto nº 6.094/2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) trata dos resultados de desempenho dos estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio participantes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas a cada dois anos, e do fluxo escolar, observado pela taxa de aprovação.

A Tabela 1 apresenta os dados das três edições do IDEB para as seis escolas selecionadas.

Tabela 1 – IDEB Rede Municipal de Fortaleza e EMTI

Rede/Escola	Ideb 2015	Ideb 2017	Ideb 2019	Crescimento
Anos Finais - Rede Municipal	4,4	4,9	5,2	18,20%
EMTI Aldemir Martins	4,3	6,2	6,7	55,80%
EMTI Professora Antonieta Cals ⁷	-	5,2	5,3	-
EMTI Maria do Socorro Alves Carneiro	6,0	5,8	5,8	-3,30%
EMTI Filgueiras Lima	4,0	6,1	5,3	32,50%
EMTI Dom Antônio de Almeida Lustosa	4,8	5,0	5,3	10,40%
EMTI Jose Carvalho	5,3	5,4	5,6	5,70%

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados do INEP (2020).

O conjunto de escolas municipais de Fortaleza que ofertam anos finais apresentam o IDEB 2015 de 4,4 e atingem, em 2019, o valor de 5,2, que corresponde a um crescimento de 18,2% em cinco anos. As EMTI Aldemir Martins e Filgueiras Lima iniciam o período com resultado do IDEB inferior à média da rede municipal. No período considerado, as duas escolas superam os resultados médios da rede municipal, apresentando crescimentos superiores de 3 e 1,8 vezes, respectivamente. Escolas que apresentam menor crescimento ao longo do período, mesmo assim superam os resultados obtidos pela rede municipal.

Embora todas as escolas apresentem IDEB superior a 5,0 a partir de 2017, constata-se variações entre elas que chegam a 1,4 pontos numa escala de 0 a 10. Cabe investigar que fatores externos e internos podem estar contribuindo para essas diferenças, considerando-se que todas possuem o mesmo projeto educativo. Aspectos relacionados à gestão escolar, ao corpo docente, ao clima escolar e ao perfil socioeconômico dos alunos podem contribuir para as diferenças obtidas nos resultados

⁷ O IDEB de 2015 da ETI Antonieta Cals não consta no sistema do INEP. Neste caso, é possível inferir que a não divulgação dos dados se deu por conta da baixa quantidade de alunos compondo a turma de 9º ano, no caso 20 alunos, ou pela frequência abaixo de 50% na data do teste (INEP, 2016). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/planilhas_para_download/2015/resumo_tecnico_ideb_2005-2015.pdf. Acesso em: 06 jul. 2022.

educacionais. Vega Gil (2020) questiona, nesse sentido, acerca do mito de que o sucesso escolar esteja diretamente ligado ao aumento da carga horária do currículo, e sinaliza que o fator de maior relevância para a melhoria dos resultados educacionais está na qualidade e na quantidade das oportunidades de aprendizagem. Desse modo, não é o tempo em si, mas a efetividade do currículo e a participação significativa da equipe escolar que podem se tornar condicionantes favoráveis para a melhoria da aprendizagem.

3.2. DESEMPENHO NO FLUXO (APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO)

Dados relacionados às taxas de rendimento podem ser considerados indicadores relevantes para se observar o sucesso escolar, a eficiência e a produtividade da escola.

3.2.1. Taxa de aprovação

A Tabela 2 apresenta os dados de aprovação das EMTI e a média obtida pela rede municipal.

Tabela 2 – Taxa de aprovação, anos finais do ensino fundamental, rede municipal e EMTI 2014 - 2019

Rede/Escola	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Crescimento
Anos Finais - Rede Municipal	79,6	82,6	85	91,3	94,0	96,9	22%
EMTI Aldemir Martins	74,5	75,5	88,1	95,2	95,6	97,0	30%
EMTI Professora Antonieta Cals	76,3	74,2	81,4	86,6	90,9	90,8	19%
EMTI Maria do Socorro Alves Carneiro	85,1	93,6	93,4	99,8	97,6	98,9	16%
EMTI Filgueiras Lima	88,2	79,6	87,8	100,0	96,8	93,8	6%
EMTI Dom Antônio de Almeida Lustosa	95,1	94,4	95,6	97,0	98,0	98,7	4%
EMTI Jose Carvalho	79,5	91,5	89,5	98,0	99,1	98,8	24%

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados do Censo Escolar, INEP (2020).

Quando se observa o crescimento médio da rede municipal no período considerado, constata-se que ele foi de 22%, o que mostra relevante melhoria na eficiência do sistema educacional. As EMTI, por sua vez, partem de uma linha de base em 2014 com valores muito distintos e quatro delas conseguem ultrapassar a média da rede municipal em 2019. É possível destacar dois cenários na análise dos dados relativos às taxas de aprovação. No primeiro triênio, tanto a rede municipal como algumas EMTI apresentaram resultados abaixo de 86% de aprovação, com destaque para a EMTI Antonieta Cals, que em 2015 teve 74,2% de aprovação, o mais baixo índice da análise. No segundo triênio, fica evidente uma mudança no cenário educacional das escolas municipais, com a rede atingindo 96,9% e três EMTI se aproximando dos 99% de aprovação. Sobre os fatores que podem ter influenciado essa mudança, faz-se necessária investigação ampliada quanto ao ponto de inflexão nesse cenário da rede municipal.

3.2.2. Taxas de reprovação e abandono

Com o crescimento nas taxas de aprovação ao longo da série histórica das EMTI, passa a se registrar uma redução nas taxas de reprovação e abandono escolar. No caso do abandono, os dados apontam uma tendência a ser zerado, considerando-se principalmente o período 2017 - 2019, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Taxa de reprovação, anos finais do ensino fundamental, rede municipal e EMTI 2014 - 2019

Rede/Escola	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Redução
Anos Finais - Rede Municipal	15,6	13	11,6	6,4	3,4	2,5	-84%
EMTI Aldemir Martins	21,1	23,8	11,6	4,8	4,4	3,0	-86%
EMTI Professora Antonieta Cals	17,8	21,9	10,8	10,0	7,4	6,0	-66%
EMTI Maria do Socorro Alves Carneiro	14,9	6,4	6,3	0,2	2,4	1,1	-93%
EMTI Filgueiras Lima	9,7	18,9	11,9	0,0	3,2	5,9	-39%
EMTI Dom Antonio de Almeida Lustosa	2,9	4,0	4,1	2,2	1,5	1,3	-55%
EMTI Jose Carvalho	15,8	7,1	7,8	1,7	0,9	1,2	-92%

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados do Censo Escolar, INEP (2020).

Ao verificar a série histórica de cada escola, observa-se que nenhuma delas obteve um movimento linear e contínuo de queda no número de estudantes reprovados. O ano de 2015 aparece como o ano mais crítico, quando as EMTI Antonieta Cals e Aldemir Martins chegam aos percentuais de 21,9% e 23,8% de reprovação, respectivamente. Há que se destacar que a EMTI Antonieta Cals apresentou, em quase toda a série histórica, resultados acima da média obtida na rede municipal, enquanto as EMTI Filgueiras Lima e Maria do Socorro Alves Carneiro são as que apresentam as maiores variações de um ano para outro.

A Tabela 4 mostra as taxas de abandono nas seis primeiras EMTI de Fortaleza e na rede municipal no período 2014 - 2019.

Tabela 4 – a Taxa de abandono anos finais do ensino fundamental, rede municipal e EMTI 2014 - 2019

Rede/Escola	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Redução
Anos Finais - Rede Municipal	4,9	4,3	3,4	2,3	0,6	0,6	-88%
EMTI Aldemir Martins	4,4	0,7	0,3	0,0	0,0	0,0	-100%
EMTI Professora Antonieta Cals	5,9	3,9	7,8	3,4	1,7	3,2	-46%
EMTI Maria do Socorro Alves Carneiro	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	
EMTI Filgueiras Lima	2,1	1,5	0,3	0,0	0,0	0,3	-86%
EMTI Dom Antonio de Almeida Lustosa	2,0	1,6	0,3	0,8	0,5	0,0	-100%
EMTI Jose Carvalho	4,7	1,4	2,7	0,3	0,0	0,0	-100%

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados do Censo Escolar, INEP (2020).

As taxas de abandono seguem a tendência das taxas de reprovação, com expressivas quedas no período considerado. A maioria das escolas não registra abandono escolar, e apenas a EMTI Antonieta Cals ainda possui valor superior a 1,0% em 2019.

No caso das reduções nas taxas de abandono é possível haver uma associação desse indicador com a política iniciada por meio do protocolo de Busca Ativa Escolar iniciado em 2017, na rede de ensino, regulamentado

pela Portaria nº 0603 de 25/06/2018. Essa iniciativa é estruturada em um fluxo de monitoramento em sistema de dados desenvolvido pela SME e alimentado diariamente pelas escolas, com informações compartilhadas com Conselhos Tutelares e Ministério Público de Fortaleza. Sua eficiência consiste em acompanhamento diário, o qual possibilita intervenções rápidas e praticamente em tempo real quanto à infrequência dos alunos.

A seguir, os resultados de desempenho do alunado das EMTI nas provas do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

3.3. RESULTADOS DAS SEIS PRIMEIRAS EMTI NO SPAECE

Criado em 1992, o SPAECE se caracteriza como uma avaliação em larga escala, composta por provas de Língua Portuguesa e de Matemática, que busca identificar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes a partir de um conjunto de descritores que constituem sua matriz de referência. Aplicada anualmente, avalia alunos dos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Os resultados do SPAECE podem ser estratificados a nível de aluno, turma, escola e rede escolar, e tem sido utilizados para apoiar e orientar os gestores nas tomadas de decisões de políticas públicas e para orientar a criação de mecanismos de *accountability* que repercutem em escolas e municípios.

Os resultados dos testes são agrupados em torno de quatro padrões de desempenho definidos pela pontuação obtida, a saber: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. Segundo a Seduc (2015, p. 39):

Os padrões de desempenho constituem uma caracterização das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos de determinada etapa de escolaridade, em uma disciplina / área de conhecimento específica. Essa caracterização corresponde a intervalos numéricos estabelecidos na Escala de Proficiência. Esses intervalos são denominados níveis de desempenho, e um agrupamento de níveis consiste em um padrão de desempenho.

A Tabela 5 apresenta a escala de proficiência do SPAECE e como se organizam os padrões de desempenho.

Tabela 5 – Padrões de Desempenho - SPAECE⁸

Padrões de Desempenho	Língua Portuguesa	Matemática
Muito Crítico	Até 200	Até 225
Crítico	200 a 250	225 a 275
Intermediário	250 a 300	275 a 325
Adequado	Acima de 350	Acima de 325

Fonte: elaborado pelos autores a partir de informações do CAED, SEDUC (2020).

A Tabela 6 apresenta os resultados de proficiência dos alunos das EMTI e a média da rede municipal no período 2014 - 2019, para o 9º ano do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa.

Tabela 6 – SPAECE Língua Portuguesa 9º ano, rede municipal e EMTI 2014 - 2019

Rede/Escolas	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Crescimento
Rede Municipal Fortaleza 9º ano	245,0	247,9	256,5	257,9	263,2	257,9	5%
EMTI Aldemir Martins	258,8	264,7	280,4	292,7	295,0	301,0	16%
EMTI Professora Antonieta Cals	233,7	237,5	259,9	280,5	277,2	266,0	14%
EMTI Maria do Socorro	236,0	273,4	278,6	264,6	275,8	265,8	13%
EMTI Filgueiras Lima	253,6	245,8	271,5	276,4	275,9	266,7	5%
EMTI Dom Antônio Lustosa	248,6	250,1	264,3	256,4	262,2	257,2	3%
EMTI José Carvalho	243,6	272,9	270,9	251,2	263,9	268,5	10%

Fonte: elaborado pelos autores a partir de informações do CAED, SEDUC (2020).

Das seis EMTI, apenas a Dom Antônio Lustosa registra em 2019 valor similar à média da rede municipal; as demais escolas registram valores

⁸ Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo SPAECE. Informação disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-9EF-WEB1.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

superiores. O crescimento das escolas ao longo do período observado varia de 3% a 16%, o que aponta para esforços no sentido de melhorar os indicadores de proficiência.

A Tabela 7 apresenta os resultados de Matemática para as EMTI e a rede municipal no período 2014 - 2019.

Tabela 7: SPAECE Matemático 9º ano, rede municipal e EMTI
2014 – 2019

Rede/Escolas	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Crescimento
Rede Municipal de Fortaleza 9º ano	240,0	243,1	250,3	246,4	250,4	246,7	3%
EMTI Aldemir Martins	260,5	253,0	282,3	291,1	289,6	297,3	14%
EMTI Professora Antonieta Cals	226,8	247,7	262,9	269,4	264,2	258,9	14%
EMTI Maria do Socorro	242,2	283,2	277,3	253,1	272,0	260,7	8%
EMTI Filgueiras Lima	266,7	247,3	271,8	260,6	265	254,9	-4%
EMTI Dom Antônio Lustosa	245,7	245,5	264,7	255,8	256,6	243,5	-1%
EMTI José Carvalho	246,2	269,9	272,3	247,0	261,8	265,4	8%

Fonte: elaborado pelos autores a partir de informações do CAED, SEDUC (2020).

No caso das proficiências em Matemática, os resultados, embora similares aos de Língua Portuguesa em termos de crescimento, duas escolas registram quedas ao longo do período. Vale o destaque para a EMTI Aldemir Martins que em 2019 alcança o nível adequado, ou seja, maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em concordância com o período escolar (SEDUC, 2015).

Sobre o quadro geral do desempenho das EMTI no SPAECE, as expectativas eram que seus resultados fossem melhores, uma vez que a proposta diferenciada fora implementada em condições de infraestrutura escolar melhores, com os alunos permanecendo dois turnos em atividades pedagógicas e atendidos com três refeições diárias, o que lhes garante segurança alimentar e nutricional. Os estudantes são acompanhados por mais tempo pela equipe escolar, participando de experiências diferenciadas

de intervenção pedagógica, de estratégias voltadas para o estudo orientado e para o desenvolvimento da autonomia e que por isso teriam mais chances de alcançar o desenvolvimento esperado nas competências e habilidades fundamentais (MOURA; PAGLIARIN, 2018). A oportunidade de o estudante ser acompanhado em suas dificuldades por meio de um atendimento personalizado é apontada por Vega Gil (2020) como um dos diferenciais dos países com melhores indicadores educacionais. A estratégia do tempo integral proporciona a redução do número de estudantes para cada membro da equipe pedagógica, sem mencionar as oportunidades proporcionadas por um currículo diferenciado.

De posse da análise dos dados apresentados é possível inferir que a experiência da educação em tempo integral nas seis primeiras escolas implantadas pela rede municipal de Fortaleza vem apresentando resultados promissores no que se refere às taxas de rendimento, com melhorias superiores às médias da rede municipal, o que significa que essas escolas conseguem assegurar condições de acesso, permanência e sucesso escolar. No que diz respeito aos indicadores de proficiência, os resultados das seis escolas se apresentam variáveis, com algumas unidades evidenciando melhorias mais substantivas que as outras.

Os avanços ao longo da série histórica são referenciais na melhoria da qualidade da educação nessas unidades se comparados aos indicadores iniciais dos primeiros anos de implantação da proposta. Os resultados apontam para um incremento no desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme análise, mas a maioria dos resultados não foi suficiente para elevar os níveis de aprendizado aos patamares considerados ideais pelo SPAECE. Esses e outros desdobramentos constam da parte conclusiva deste artigo, a seguir.

4. CONCLUSÃO

A história da oferta de educação em tempo integral é marcada por propostas voltadas para políticas que consideram a função social de modelo de escola, atreladas a expectativas educacionais. Propostas de educação em tempo integral possuem em seu escopo, além da ampliação da carga horária, a intenção de educar os estudantes de modo integral, amparando-os com as condições necessárias para o desenvolvimento físico, intelectual e social. Outras iniciativas buscaram oportunizar aos estudantes com menos condições de sucesso social a promoção de competências necessárias ao mundo do trabalho, primando pela qualidade dos resultados educacionais a partir do que preconiza a reforma do Estado iniciada nos anos 1980 e que se alinha com os ideais neoliberais e com a introdução da nova gestão pública.

A proposta pedagógica das escolas municipais de tempo integral de Fortaleza acolhe características desses movimentos passados ao reservar características de cunho social, por ter sido iniciada com escolas localizadas em comunidades de alta vulnerabilidade social. Desse modo, por meio da oferta de turno integral promove oportunidades diferenciadas de educação, favorece a segurança alimentar e a proteção dos estudantes.

Além do aspecto social, traz em seu escopo a participação da iniciativa privada na formatação de uma proposta que integrada com disciplinas no núcleo comum, da parte diversificada e de atividades complementares, volta-se para a formação de competências para o século XXI, formação para a vida e excelência acadêmica. Ao desenhar um currículo voltado para que os estudantes dominem o conjunto de competências matriciais da modernidade, alinha-se com os preceitos das sociedades industriais do mundo capitalista, que associam os interesses dos mercados às políticas educacionais, considerando sempre que a segunda deve estar a serviço da primeira.

Ao analisar os resultados da série histórica das avaliações externas (IDEB e SPAECE) e dos resultados do fluxo escolar das seis primeiras EMTI de Fortaleza é possível indicar que os resultados apresentaram, em sua maioria, um incremento positivo frente à média dos resultados das escolas de tempo parcial anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino.

Entendendo que as escolas são, em si, comunidades de aprendizagem em seu sentido amplo, e que estão expostas a fatores externos e internos que interferem no seu desempenho, admite-se que diferentes aspectos e dimensões influenciam os resultados das escolas, tais como a exposição ao tempo ampliado, maior carga horária das disciplinas e foco nas avaliações externas. Importante destacar que nessas escolas o acompanhamento quase personalizado dado aos estudantes, devido à proporcionalidade da quantidade de alunos e ao número de educadores da equipe escolar, e à exposição a diferentes oportunidades educativas presentes na proposta são diferenciais que a literatura considera relevantes para a melhoria do desempenho escolar. A análise dos dados educacionais permite inferir que, quando comparados aos resultados médios dos alunos da rede municipal, os estudantes que tiveram acesso a melhores condições de aprendizagem e de permanência no espaço escolar com condições assistidas registram avanços no desempenho.

Mesmo com a ampliação da política de atendimento em tempo integral por meio de projetos de jornada ampliada, o alcance da proposta das EMTI ainda é restrito às unidades que têm a proposta implementada e pode contribuir para a ampliação das desigualdades na rede municipal, uma vez que seu atendimento corresponde a cerca de 9% do total de escolas.

Conclui-se, por fim, que o estudo abre frentes para outras investigações sobre a implantação das escolas municipais de tempo integral e os seus impactos na melhoria da qualidade ofertada na quarta maior rede municipal do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de julho de 1990, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1127155/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-16-07-1990/pdfView>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1541961/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-23-12-1996>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Plano Nacional de Educação–PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de junho de 2021, Seção 1, p. 22. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007, Seção 1, p. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 10 mar 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014, Seção 1, p. 1. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007, Seção 1, p. 5.

Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2007/04/26/Secao-1?p=1>. Acesso em; 12 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/137777784/dou-secao-1-17-02-2017-pg-1>Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de dezembro de 2016, Seção 1, p. 2. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/133607114/dou-secao-1-16-12-2016-pg-2>. Acesso em: 12 mar. 2021.

CEARÁ. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 23 de dezembro de 2008, p. 1.

Disponível em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081216/do20081216p01.pdf>. Acesso em; 20 out. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Convênio nº 059/2013, de 10 de dezembro de 2013. Disponível em:

<https://sacc.cge.ce.gov.br/UploadArquivos/20131220.913510.Integra.CONVENIO.DESPESA.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Convênio nº 059/2013, de 10 de dezembro de 2013. Plano de Trabalho. Disponível em:

<https://sacc.cge.ce.gov.br/UploadArquivos/20131220.913510.Plano.Trabalho.CONVENIO.DESPESA.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE**. 2015. Disponível em:

<https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/#:~:text=Esse%20sistema%20tem%20por%20objetivo,da%20Rede%20P%C3%ABlica%20de%20ensino>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE ALFA 2016** - Boletim do Professor SPAECE – 2016/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED, v. 2 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016.

COSTA, A. C. G. **Por uma pedagogia da presença**. Ministério da Ação Social. Governo do Brasil, 1991.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001. 140 p.

COSTA, A. C. G. da; PIMENTEL, Antônio de Pádua Gomes. **Educação e Vida**: um guia para o adolescente, 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério do Trabalho e do Emprego; Salvador: Instituto Aliança com o Adolescente, 2001.

COSTA, A. C. G. **Educação**: uma perspectiva para o século XXI. São Paulo, SP: Editora Canção Nova, 2008.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

FORTALEZA. Decreto nº 13.263, de 02 de dezembro de 2013. Cria no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza as Escolas de Tempo Integral e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, Fortaleza, CE, p. 5, 10 de dezembro de 2013. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/f2940b24-eaca-4cf4-bd57-314623354b5b;1.1&numero=15178>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FORTALEZA. Termo de Cooperação Técnica, que entre si celebram o Município de Fortaleza, através da Secretaria Municipal da Educação, o Instituto Natura e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação - ICE, para os fins especificados abaixo. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, Fortaleza, CE, p. 75, 11 de dezembro de 2013. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/361fda2d-9a73-4a15-9529-fa653e213097;1.1&numero=15179>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FORTALEZA. Proposta Pedagógica Escolas Municipais de Tempo Integral. Fortaleza: SME, 2015.

FORTALEZA. Decreto nº 14.233, de 15 de junho de 2018. Cria o Programa Aprender Mais e Regulamenta atividades de voluntariado no seu âmbito e dá providências. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, Fortaleza, CE, p. 8, 21 de junho de 2018. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/e5c1cbcd-f88c-4593-8980-915f682a80b9;1.0&numero=16285>. Acesso em: 23 maio 2021.

FORTALEZA. Portaria nº 0603, de 25 de junho de 2018. Busca Ativa Escolar. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/21611d5a-87ca-427c-a5c7-dec65d525a85;1.0&numero=16287>. Acesso em: 23 maio 2021.

FORTALEZA. Portaria nº 0442/2020 – SME, de 04 de dezembro de 2020. Estabelece as normas para lotação dos servidores públicos da Secretaria Municipal da Educação nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Fortaleza para o ano de 2021 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, Fortaleza, CE, p. 51, 09 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download->

[diario?objectId=workspace://SpacesStore/28c7853b-6466-4f50-9812-3542ff68d99f;1.0&numero=16922](https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/28c7853b-6466-4f50-9812-3542ff68d99f;1.0&numero=16922). Acesso em: 02 maio 2021.

FORTALEZA. Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, Fortaleza, CE, p. 1, 24 de junho de 2015. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=work space://SpacesStore/98d78114-2795-48c2-b624-555082c02555;1.1&numero=15549>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Cadernos de Formação**. Introdução às Bases do Modelo da Escola da Escolha. 1. ed. Recife, PE: ICE, , 2015.

DIAS, Maria Carolina Nogueira. O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2010. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/09-escola-charter-artigo_1510163083.pdf . Acesso em: 14 abr. 2021.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Cadernos de Formação**. Modelo Pedagógico. Princípios Educativos. 1. ed. Recife, PE: ICE, 2015.

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

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 maio 2021.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008. 136 p.

MIRANDA, Marília Gouveia de; SANTOS, Soraya Vieira. Proposta de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p1073>. Acesso em: 20 maio 2021.

MOURA, Rosicler Silveira de; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. **Avaliação da aprendizagem na escola de tempo integral**: desafios de professores e gestores escolares. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar) –Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2032>. Acesso em: 21 maio 2021.

OLIVEIRA, Sulamita Torres de; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. A Escola Estadual de Educação Profissional no Ceará: desvendando a forma de articulação integral. **Revista Conhecer**: debate entre o público e o privado, v. 5, n. 15, p. 86 -106, 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/issue/view/47>. Acesso em: 29 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Rio de Janeiro. **Decreto nº 32672, de 18 de agosto de 2010**. Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/34691Dec%2032672_2010.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html#:~:text=Artigo%201%C2%BA%20%2D%200%20>

[Programa%20Ensino,pessoa%20humana%20e%20seu%20preparo](#). Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: Unesco, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 20 fev. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

SOUZA, Kellcia Rezende.; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VEGA GIL, Leoncio. Las claves pedagógicas de los sistemas educativos globales. Lecciones de los sistemas de alto rendimiento. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-16, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/10486>. Acesso em: 17 maio2021.

CAPÍTULO II

**A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: UMA
PROPOSTA DE CÍRCULO DE LEITURA COM OBRAS
DE LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA REDE
MUNICIPAL DE FORTALEZA**

**THE EDUCATION OF LITERARY READERS: A
PROPOSAL FOR A READING CIRCLE WITH BLACK-
BRAZILIAN LITERATURE WORKS IN THE
MUNICIPAL SYSTEM OF FORTALEZA**

**LA FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIOS: UNA
PROPUESTA DE CÍRCULO DE LECTURA CON
OBRAS DE LA LITERATURA NEGRO-BRASILEÑA EN
LA RED MUNICIPAL DE FORTALEZA**

**Cleudene Oliveira Aragão
Carmosina Sibélia Silva Alencar**

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida durante o curso no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE. Trata-se de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza, durante a qual foram realizados círculos de leitura com obras da literatura negro-brasileira, de acordo com a sequência básica do letramento literário (COSSON, 2019). Neste artigo apresentamos os achados durante a realização do círculo de leitura realizado com a obra *O baú ancestral: histórias de bisavó* de autoria de Patrícia Matos (2018).

Palavras-chave: Letramento literário; literatura negro-brasileira; ensino fundamental.

ABSTRACT

This article is an extract from the Master's Thesis developed during the course of the Postgraduate Program in Applied Linguistics at UECE. This is an action-research developed in a public school system in the city of Fortaleza, during, reading circles were held with books from black-Brazilian literature, according to the basic sequence of literary literacy (COSSON, 2019). In this article we present the findings during the reading chicle realized with the book *O baú ancestral: histórias de bisavó* by Patrícia Matos (2018).

Keywords: Literary literacy; reading circle; black-Brazilian literature; elementary School.

RESUMEN

Este trabajo es parte de la Tesis de Maestría desarrollada durante el curso en el Programa de Posgrado en Linguística Aplicada de la UECE. Se trata de una investigación acción desarrollada en una escuela pública de la red municipal de Fortaleza, durante la cual se realizaron círculos de lectura con obras de la literatura negro-brasileña, de acuerdo con la secuencia básica de alfabetización literaria (COSSON, 2019). En este trabajo presentamos los hallazgos durante el círculo de lectura realizado con la obra *O baú ancestral: historias de bisavó* de Patrícia Matos (2018).

Palabras clave: Alfabetización literaria; círculo de lectura; literatura negro-brasileña; enseñanza fundamental.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de literatura, ao longo da história, serviu tanto para pautar o ensino da leitura e da escrita, como para formar culturalmente o aluno (COSSON, 2019). Ainda hoje, o ensino da literatura, sobretudo nas turmas que se encontram em processo de alfabetização, tem se voltado para a localização de informações nos textos, como título, autor, personagens, rimas e inclusive para trabalhar as habilidades que são exigidas nas avaliações externas, como os testes do Sistema Permanente de Avaliação da Educação no Ceará – SPAECE, um modelo de ensino que se distancia da abordagem do literário.

Para Soares (2011) é inevitável a literatura tornar-se saber escolar, mas o que se questiona é o fato de a escola descaracterizar o ensino da literatura pois “[...] a literatura é sempre escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social [...]” (SOARES, 2011, p.25).

Assim, compreendemos que esse modelo de ensino da literatura a partir de fragmentos de textos literário, com foco na localização de informações e estrutura do texto e interpretação superficial não cumpre com a função de formar leitores literários, por isso, precisa ser modificado, com o intuito de possibilitar a leitura efetiva do texto literário. Portanto, a questão a ser enfrentada é “como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização”. (COSSON, 2019, p.23)

Diante dos desafios enfrentados no ensino da literatura, propomos, neste artigo, analisar como a inserção de uma nova proposta metodológica com círculos de leitura, com alunos de uma turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, pode contribuir para fomentar o letramento

literário a partir de uma obra da literatura negro-brasileira. Participaram da nossa pesquisa-ação 17 alunos de uma turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Fortaleza, crianças que se encontram em processo de aquisição da leitura e da escrita.

É oportuno destacar que este artigo é um recorte da dissertação intitulada *Proposta de práticas de letramento literário na rede municipal de Fortaleza: inserção da literatura negro-brasileira em uma turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), curso de Mestrado em Linguística Aplicada, vinculada à linha de Pesquisa “Linguagem, tecnologia e ensino” e ao Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do Mundo - GPLEER¹.

Mobilizadas pelos desafios apresentados, neste artigo, dedicamo-nos a discutir sobre a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental, acerca do conceito de letramento literário, das etapas da sequência básica do letramento literário (COSSON, 2019), da metodologia dos círculos de leitura para o fortalecimento de comunidades leitoras na escola, assim como, apresentamos um quadro que elaboramos com critérios para seleção de obras literárias negro-brasileiras inspirado na escala elaborada por Araújo e Silva (2021) e, posteriormente, atualizada por Araújo, Silva e Ferrando (2017). Concluímos com a descrição e análise da nossa proposta metodológica de círculo de leitura com a obra “O baú ancestral: histórias de bisavó” de autoria de Patrícia Matos.

¹ GPLEER é vinculado ao LETRAFORTE - Laboratório Letramentos, Formação, Trabalho e Ensino e ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA da Universidade Estadual do Ceará. Está em atividade desde 2009 sob coordenação da professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

2. A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na concepção de Souza e Cosson (2011, p. 101) “ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita”. Inseridas nessa sociedade, antes mesmo de aprenderem a ler, as crianças que têm acesso aos bens de consumo escutam histórias, assistem a programas na televisão, manuseiam aparelhos digitais e livros, interagindo com a cultura escrita e fazem a sua leitura de mundo a partir das experiências vividas.

A formação do gosto pela leitura começa no contexto familiar, ainda na fase da infância. Posteriormente, quando a criança ingressa na escola, cabe a essa instituição responsável pela formação do aluno expandir esse gosto, embora muitas crianças só tenham o primeiro contato com o livro literário no espaço escolar.

Portanto, a importância da escola na formação de leitores envolve, principalmente, fornecer materiais de leitura para os alunos, pois é através da escola que muitas crianças vão ter acesso a esses materiais, já que muito não têm material de leitura em casa ou em outros espaços que frequentam. Segundo Azevedo (2003, p. 2), “[...] entre outros fatores, ao número pequeno de livrarias e bibliotecas, a escola, no Brasil, acabou se tornando um grande espaço mediador da leitura.”

Para cumprir esse papel a escola precisa ir além da disponibilização de materiais, mas também oferecer infraestrutura para promover espaços para a experiência literária, como biblioteca, além de motivar os professores e dar boas condições de trabalho para que estes possam atuar na formação de leitores.

“Se à escola foi dado o objetivo de formar leitores, o professor é o principal executor desse projeto, e dele será o dever de apresentar o mundo da leitura ao aluno. A maneira como o professor realizará essa tarefa será decisiva para despertar ou não o interesse pela leitura” (RAIMUNDO, 2009,

p.109), visto que, para despertar o gosto pela leitura, é necessário ter vivenciado essa experiência como leitor. Como relata Petit (2008, p. 160), “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”. Dessa forma, entendemos que o professor que tem uma experiência como leitor literário poderá influenciar e despertar o interesse do aluno para a leitura literária de uma forma significativa diferentemente daquele que não tem essa vivência leitora.

No contexto da escola, outro espaço de grande relevância no processo de formação de leitores é a biblioteca escolar, pois, além de ser local para a organização do acervo, consulta de livros, também deve ser espaço de compartilhamento de experiências, onde os alunos possam acessar e divulgar a sua cultura. “O fato é que a função social das bibliotecas escolares e o compromisso com a formação de seus leitores vêm sendo paulatinamente negligenciados pelas sucessivas políticas governamentais que ousam (quando ousam) tocar ainda que tangencialmente na questão das bibliotecas das escolas públicas do Brasil”. (KLEBIS, 2008, p. 42). Por conta dessa negligência, temos percebido que o espaço da biblioteca não tem cumprido seu papel que é estimular a leitura, promover a circulação de livros entre a comunidade leitora e organizar eventos literários para o compartilhamento das experiências leitoras.

No município de Fortaleza, através da vivência na docência da rede pública do município de Fortaleza, temos percebido uma desarticulação para promover condições estruturais, acervo atualizado e profissional competente para desenvolver as ações nesse espaço que foi criado para a leitura; em contrapartida, percebemos a articulação para criar espaços de leitura nas salas de aula. Compreendemos a relevância dessa iniciativa de disponibilizar livros para leitura na sala de aula, mas essa ação não deveria substituir a experiência que o aluno pode vivenciar com o acesso à biblioteca escolar.

Frente a esse panorama, o espaço da biblioteca, em algumas escolas, passou a ser uma sala de aula multifuncional, onde são realizadas as aulas de reforço no contraturno escolar; em outras situações, vem sendo subutilizada e servindo somente para a guarda dos livros, já que não há bibliotecário ou um profissional qualificado para tal função. Klebis (2008) aponta que a ausência do bibliotecário nesses espaços dificulta a circulação do acervo entre os leitores, pois esse profissional é de grande relevância para organizar eventos em torno do livro e da leitura.

A seguir, trataremos da sequência básica do letramento literário proposto por Cosson (2019), à qual nos reportamos para a realização da nossa proposta metodológica.

2.1. LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O termo *letramento literário* é uma tipificação dos letramentos e é definido por Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67) “como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Esse processo de letramento literário não finda com uma atividade específica, pois não é uma habilidade que se adquire, mas que é construído ao longo da vida a partir das experiências literárias vivenciadas dentro e fora da escola, portanto, não se restringe ao âmbito escolar.

Para realização desta pesquisa, na etapa dos círculos de leitura, desenvolvemos a sequência básica do letramento literário proposta pelo professor e pesquisador Cosson (2019). Essa sequência é uma proposta de ensino da leitura literária para a educação básica, constituída por quatro etapas denominadas de motivação, introdução, leitura e interpretação. A seguir comentamos no que consiste cada uma dessas etapas.

A motivação é a primeira etapa e consiste em aproximar o aluno do texto que será abordado, propondo uma situação para interagir com a temática ou estrutura do texto que pode envolver leitura, oralidade ou escrita. Esse primeiro momento, segundo Cosson (2019), não deve

ultrapassar 1 hora-aula, já que objetiva motivar o aluno para iniciar a leitura literária.

Na introdução, segunda etapa, é o momento da apresentação da obra e do autor, que deve ser realizada de forma breve, destacando a importância da obra, bem como, também, explorar os elementos paratextuais como capa, contracapa, dedicatória, biografia dos autores se houver, entre outros. Na introdução, é oportuno “[...] levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las.” (COSSON, 2019, p. 60)

Na terceira etapa, ocorre o momento da leitura, mas antes de iniciá-la, o professor deverá entrar em acordo com os alunos para definir o tempo necessário para a realização da leitura da obra, bem como, se o texto for curto, a leitura poderá ser realizada pelo professor ou de forma compartilhada pelos alunos em sala de aula. Caso o texto seja extenso, é necessário combinar com os alunos um tempo para que a leitura seja feita em casa. Durante esse processo de leitura, o professor deverá observar e ouvir as dificuldades e comentários dos alunos.

Na quarta etapa, denominada de interpretação, é o momento de interpretar o texto lido, será preciso não somente decifrar o código escrito, mas construir uma percepção global do texto lido. Cosson (2019) declara que nessa última etapa, “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento de diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” (COSSON, 2019, p. 68). Compreendemos que para a leitura literária se efetive, é necessário que o aluno após ler a obra socialize suas impressões, sua visão geral sobre a leitura e compartilhe essa experiência literária com a comunidade leitora da qual faz parte.

Essa sequência do letramento literário não é fixa, podendo ser adaptada de acordo com as necessidades do contexto em que é realizada, como ressalta Cosson (2019):

[...] a sequência não é algo intocável. Dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar [...] a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola.” (Cosson, 2019, p. 72)

Concluída a apresentação das etapas do letramento literário, a seguir, abordaremos a metodologia dos círculos de leitura para o desenvolvimento do letramento literário na escola.

2.2. CÍRCULOS DE LEITURA: FORMANDO COMUNIDADES LEITORAS NA ESCOLA

Uma das metodologias implementadas para promover o letramento literário é o círculo de leitura, que é conceituado por Cosson (2020) como sendo uma estratégia para compartilhar as percepções, sentimentos e interesses relativos à leitura de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que pode ser em uma escola ou em um grupo articulado e organizado em outros espaços para tal fim.

Um círculo de leitura é uma prática de letramento literário de grande impacto tanto para quem participa quanto para o espaço onde ele acontece. [...] Nas escolas, os círculos de leitura oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais, competências linguísticas. (COSSON, 2020, p. 177)

Os círculos de leitura podem ser classificados, em três tipos, do ponto de vista do seu funcionamento (COSSON, 2020), que são: o círculo estruturado, o círculo semiestruturado e o círculo aberto ou não estruturado. Para a nossa pesquisa optamos pelo círculo semiestruturado que se caracteriza por ficar a cargo de um coordenador, no caso o professor, para controlar o funcionamento do círculo para que não fujam da obra discutida e controlando os turnos da fala dos participantes. Ao

coordenador, cabe ampliar a leitura tomando algum aspecto para aprofundar.

Para a realização dos círculos de leitura na escola, é preciso organizá-los antecipadamente para que se alcance os seus objetivos pretendidos. Nessa preparação, Cosson (2020) apresenta como elementos essenciais: a seleção dos textos, a disposição dos participantes e a sistematização dos encontros.

Quanto à seleção dos textos, o(a) professor(a) deve atentar para as obras que possam interessar ao público do círculo, como forma de despertar a participação dos alunos no momento da socialização da experiência literária. O professor, também, deve possibilitar que seus alunos escolham as obras que gostariam de ler. Portanto, cabe ao professor fazer uma lista com diversas opções para que os alunos possam fazer suas próprias escolhas literárias.

Quanto à disposição dos leitores, essa deve ser checada antes de iniciar o círculo de leitura. Para tanto, o(a) professor(a) precisa conhecer o perfil leitor dos alunos, o seu histórico leitor, que títulos marcaram sua vida, de que gênero mais gostam, bem como com que gênero tem mais contato na escola e a que gêneros gostariam de ter mais acesso. Nessa etapa, os participantes do círculo, também, precisam ser preparados para ler as obras escolhidas. Sendo assim, o professor fará uma introdução sobre temática, estrutura ou contexto da obra.

Para o funcionamento do círculo é necessária uma organização prévia, quanto à sistematização das atividades, para definir as obras que serão lidas, estabelecimento de datas para discutir as obras e regras de convivência. Após essa organização, é necessário preparar os alunos, principalmente os que ainda não vivenciaram essa experiência.

Quanto à execução, devem ser consideradas três fases, que são: a leitura, o compartilhamento e o registro. De acordo com Cosson (2020), no momento da leitura, quando se trata de alunos que estão em processo de

aquisição da leitura e da escrita, pode ser feita a leitura em voz alta pela professora. Quando se trata de alunos que realizam uma leitura autônoma, esses podem fazer uma leitura silenciosa tanto na sala de aula, como no espaço da biblioteca ou em outro espaço da escola que propicie a concentração na leitura do texto. O tempo dedicado a esse momento deve ser estabelecido previamente pela professora e negociado com os alunos para que consigam atender o ritmo de leitura de cada aluno.

A fase do compartilhamento pode ser desenvolvida em duas etapas: a preparação para a discussão e a discussão. A preparação da discussão ou “[...] pré-discussão começa com a anotação de impressões diversas durante e logo após o ato de ler. [...] A forma mais usual de fazer essas anotações ou comentários é por meio do diário de leitura [...] ele pode ser feito sozinho, em duplas, coletivamente, com ou sem instruções específicas”. (COSSON, 2020, p. 169) Após essa preparação, ocorre a discussão, que consiste em compartilhar as percepções, emoções e experiências vivenciada com a leitura.

A etapa seguinte é o registro, momento em que os alunos vão refletir sobre o funcionamento do círculo de leitura e sobre a discussão referente à obra lida e pode ser realizada em dupla ou individualmente, através do diário de leitura, de desenho, de gráfico, do reconto da história, entre outras estratégias. O registro é considerado, por Cosson (2020, p. 172), “[...] fundamental na escola por proporcionar meios de o professor verificar e conduzir o processo formativo do leitor [...]”. Já a avaliação do funcionamento do círculo nos espaços escolares deve ocorrer de forma sistemática e pode ser feita através do acompanhamento, pelo(a) professor(a), da escrita do diário de leitura, da participação e interação dos alunos durante todo o processo.

Concluimos que as práticas de letramento literário, por meio dos círculos de leitura, podem contribuir tanto para formação de leitores em espaços escolares, como para estreitar os laços de amizade e a convivência entre os participantes de uma comunidade leitora.

Na continuação, trataremos do termo literatura negro-brasileira e dos critérios que devem ser considerados no momento da seleção das obras literárias negro-brasileiras.

3. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS NEGRO-BRASILEIRAS

Iniciamos ressaltando que neste trabalho nos pautamos no estudo de Cuti (2010), uma das mais relevantes referências nos estudos da literatura negro-brasileira. Conforme Cuti (2010), o termo literatura negro-brasileira é um termo fundamentado fora da academia e por isso rechaçado por muitos teóricos. É uma vertente literária brasileira e não-africana. O ponto relevante dessa escrita é o posicionamento do autor quanto à subjetividade negra, visão dos interesses da coletividade a qual faz parte.

Quanto aos critérios de seleção das obras literárias, consideramos relevante o momento da seleção de textos e/ou obras que é uma das etapas do trabalho com o letramento literário que precisa ser realizada antecipadamente, no momento da organização de uma aula de leitura ou na preparação de um círculo de leitura. Destacamos como essenciais, entre os elementos que devem ser observados e analisados no momento da seleção, a diversidade de autores, gênero e temas e a diversidade racial.

No processo de seleção de textos literários, é relevante oferecer uma “[...] diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos” (COLOMER, 2007, p. 33), pois é através dessa diversidade de gêneros e autores variados que os alunos vão ampliar o seu repertório no que se refere aos temas, gêneros e experiências literárias. Esses textos devem ser diversos, também, com relação aos textos que os alunos já conhecem, como forma de inserir novos textos para estimular os alunos a saírem da zona de conforto e acessarem outras vivências literárias.

Outro elemento a que devemos atentar é a diversidade racial presente nas obras e contemplar obras que “[...] abarquem a diversidade

étnico-racial afirmativamente representada em diferentes contextos, espaços e situações, acompanhada de uma estética cuidadosamente produzida, por meio de ilustrações positivas dos/as personagens.” (CARVALHO; GAUDIO, 2020, p. 169). Essa diversidade racial deve estar representada tanto no texto, como nas ilustrações das obras.

Considerando o que foi discutido, para a escolha das obras trabalhadas nos círculos de leitura, durante a nossa pesquisa, foram estabelecidos critérios de seleção que possibilitaram analisar a qualidade das obras literárias. Com o intuito de avaliar a qualidade das obras quanto à valorização da cultura afro-brasileira e africana, inspiramo-nos na escala elaborada por Araújo e Silva (2012) que foi atualizada por Araújo, Silva e Ferrando (2017). Dentre os critérios elaborados por esses(as) pesquisadores(as) elegemos alguns e formulamos e acrescentamos outros, que foram organizados em cinco categorias: ano de publicação, qualidade textual, ilustração, conteúdo e autoria.

Quadro 1 – Critérios de seleção das obras literárias negro-brasileiras e de temática africana e afro-brasileira

Categorias	Critérios estabelecidos
Período de publicação	<ul style="list-style-type: none"> O primeiro critério estabelecido foi quanto ao período de publicação, pois consideramos como adequadas para a nossa proposta metodológica as obras que foram publicadas após a lei nº 10.639/03, por acreditarmos que houve uma mudança no mercado editorial que resultou no crescimento de publicações de obras que contemplassem a temática africana e afro-brasileira, como também, por concordar com Araújo; Silva (2012, p. 211), que relatam que “[...] quanto mais antiga a obra que apresenta personagens negras, mais chances ela tem de trazer estereótipos negativos e racismo implícito”.
Qualidade textual	<ul style="list-style-type: none"> Há um trabalho estético com a linguagem por meio de recursos linguísticos artísticos-literários que favorecem a fruição leitora, considerando [...] qualidade estética aliada à ruptura com representações fixas sobre os papéis que essas personagens devem ocupar na trama (ARAÚJO; SILVA, 2012, p. 212).

(continua)

(conclusão)

Ilustrações	<ul style="list-style-type: none"> • Presença de ilustrações que não reforcem estereótipos sociais, históricos, raciais e de gênero, observando se “[...] há valorização de traços fenotípicos negros, bem como as condições do ambiente onde as personagens estão retratadas e se parecem felizes” (ARAÚJO; SILVA; FERRANDO, 2017, p. 272).
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • O conteúdo traz a presença de personagens negros de diferentes gêneros e classes sociais, levando em conta se essas pessoas são representadas de forma positiva e se o tratamento dado a elas não reforça estereótipos. “Presença e importância de personagens negros, se personagens principais; grau de ação na trama [...]” (ARAÚJO; SILVA, 2012, p. 211) • O conteúdo contempla diversos contextos culturais, sociais, históricos e econômicos vivenciados pelas populações africanas e afro-brasileiras; • O conteúdo valoriza a história do povo negro e afro-brasileiro na diáspora como “[...] temas relativos à história ou cultura africana ou africana da diáspora” (ARAÚJO; SILVA, 2012, p. 211).
Autoria	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto à autoria, selecionamos textos de autoria negra, que denominam suas produções de literatura negro-brasileira e/ou literatura de temática africana ou afro-brasileira observando se a composição do texto rompe com os estereótipos atribuídos à população negra.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos critérios comentados anteriormente, realizamos a escolha das obras que foram trabalhadas durante a nossa pesquisa-ação; esses critérios também podem servir de referência para os professores, pois sistematiza os elementos que devem ser considerados no momento da escolha de obras literárias de literatura negro-brasileira. A seguir, apresentamos a metodologia utilizada na realização da pesquisa.

4. METODOLOGIA

Esse estudo é classificado, quanto à sua natureza, como aplicado, pois, segundo Silva (2005, p. 20), esse tipo de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos”, uma vez que realizamos círculos de leitura durante a aula de língua portuguesa, como forma de apontar caminhos para a inserção da

literatura negro-brasileira nas aulas de leitura. Em relação à abordagem, é considerada qualitativa, por não se preocupar em quantificar, mas buscar compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores sociais (GIL, 1999).

No que se refere aos procedimentos, esta pesquisa é considerada uma pesquisa-ação, pois se trata de um trabalho de cooperação entre pesquisadora e participantes que visam solucionar um problema coletivo. Assim, na nossa investigação, não apenas detectamos o problema da comunidade escolar, mas traçamos e desenvolvemos simultaneamente um plano de ação, que visou elaborar e aplicar uma proposta metodológica para fomentar o letramento literário a partir da inserção da literatura negro-brasileira nas aulas de leitura.

Na continuação, apresentamos um recorte dos círculos de leitura realizado durante nossa pesquisa-ação, em uma turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Fortaleza, com a obra *O báú ancestral: histórias de bisavó*, de Patrícia Matos.

5. CÍRCULO DE LEITURA COM A OBRA *O BAÚ ANCESTRAL: HISTÓRIAS DE BISAVÓ*, DE AUTORIA DE PATRÍCIA MATOS

Este círculo foi realizado no espaço da biblioteca escolar, pois a maioria das crianças comentaram, no momento da entrevista, que não conheciam esse espaço da escola. Portanto, com o intuito de promover esse contato dos alunos com a biblioteca, realizamos esse círculo, pois concordamos com Klebis (2008) que considera a biblioteca um dos espaços mais importantes à iniciação de leitores.

Para esse círculo foram selecionadas duas obras pela pesquisadora: *Nã Agotimé: uma rainha africana no Brasil* e *O baú ancestral: histórias de bisavó*, ambas de autoria de Patrícia Matos, pedagoga, escritora de

literatura infantojuvenil, pesquisadora, cantora de ritmos afro-brasileiros e percussionista cearense. Através da votação, os alunos puderam selecionar a obra que gostariam de conhecer. Nesse momento, as obras puderam ser manuseadas pelos alunos que olharam as ilustrações e folhearam as páginas antes da votação, assim como foi apresentado um breve resumo das obras e sobre a autora e ilustradora. A obra *O baú ancestral: histórias de bisavó* obteve mais votos, portanto, foi a obra escolhida pelos alunos.

Figura 1 - Capa da obra *O baú ancestral: histórias de bisavó*



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Iniciamos nossa proposta metodológica abordando a etapa da **motivação**. Para tanto, solicitamos aos alunos que retirassem objetos dentro do baú que estava no centro do círculo e comentassem do que se tratava. Entre os objetos retirados, estava uma boneca negra de pano, a imagem de uma pipa e a letra de uma cantiga de roda, elementos que os alunos demonstram conhecer e relataram a sua relação com esses elementos.

No **momento da introdução**, apresentamos a capa do livro, solicitando que observassem as ilustrações e questionamos quem eram essas personagens. Entre as hipóteses levantadas, um aluno comentou

serem mãe e filha, enquanto o aluno Olamilekan² comentou: “Acho que é avó e neta, porque a mulher parece velha.”. Em seguida, questionamos se já conheciam essa história e os alunos responderam que não. As hipóteses dos alunos foram confirmadas ou refutadas no momento da interpretação.

Na continuação, foi realizada a **leitura em voz alta** da obra pela pesquisadora, que, a cada página lida, apresentava as ilustrações. A história é narrada em 1ª pessoa pela menina protagonista, que relembra com carinho os segredos revelados por sua bisavó durante as histórias que contava. Essas histórias eram embaladas por cantigas, cirandas e terminavam em brincadeiras. Após a morte da bisavó Maria, os segredos ancestrais passaram para os cuidados da avó Damásia. Com a sua avó, os segredos do baú são revelados na almofada onde trança os fios com bilros para fazer a renda e são cantadas cantigas populares como “Olê, mulé rendeira, Olê mulé renda, Tu me ensina a fazer renda, que eu te ensino a namorar...” (MATOS, 2018, p.18). A menina vai crescendo envolvida pelas histórias que ouvia e, dessa forma, aprende as tradições que foram passadas de geração em geração.

O livro *O baú ancestral: histórias de bisavó*, de autoria de Patrícia Matos e ilustrações de Sara Nina, foi publicado em 2018 pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará (SEDUC), pois faz parte da Coleção Paic, Prosa e Poesia³, que é composta por obras literárias escritas e ilustradas por autores cearenses que são selecionados através de um concurso realizado pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc).

A obra selecionada faz parte do acervo da sala de aula do 3º ano, pois, segundo a classificação da Coleção Paic, Prosa e Poesia esse livro corresponde a categoria III, portanto, faz parte do acervo da sala de aula das turmas do 3º ao 5º ano. Embora, esteja direcionada para esse público,

² Nome fictício do participante da pesquisa. Obedecendo aos preceitos éticos da pesquisa com crianças o nome dos participantes desta pesquisa foram mantidos em sigilo para preservar a identidade deles. Para identificá-los os alunos puderam eleger entre os nomes dos(as) personagens das obras trabalhadas nos círculos de leitura durante a pesquisa.

³ Acervo literário enviado anualmente para as escolas da rede pública de ensino do Estado do Ceará constituído por 12 exemplares que compõem a Coleção Paic, Prosa e Poesia.

a obra pode ser abordada com outros públicos, como no caso dessa pesquisa, em que a obra foi trabalhada na turma do 2º ano, já que a mediação e a metodologia selecionadas possibilitaram aproximar os alunos da obra.

A seguir, foi realizada a etapa da **interpretação**, em que foi entregue uma folha para que os alunos fizessem seus registros através de desenhos sobre a cena que consideraram mais importante. Conforme Cosson (2020), a fase do registro é o momento em que os participantes refletem sobre a obra e a leitura compartilhada e acontece após a leitura da obra, podendo ser realizado coletivamente ou de forma individual.

Na nossa proposta, o momento do registro foi realizado de forma individual e, posteriormente, os alunos tiveram de apresentar os desenhos e justificar suas escolhas. As crianças representaram, através de desenho, diversas cenas da obra, a saber: a cena da menina dançando e cantando com o gato; um dos alunos representou a cena em que aparece um tambor, bandeirinhas coloridas e a almofada de renda com bilros; outras crianças desenharam a cena em que a menina está deitada na cama e sua avó Damásia canta canções de ninar para a neta dormir; algumas alunas desenharam a cena em que a menina está na rede, e outro aluno desenhou a cena em que a avó da menina está lavando roupa no rio e ela está brincando na água. Outra cena desenhada foi a que a avó entrega o baú para sua neta, como metáfora para "tradição e cultura passadas de geração em geração" (MATOS, 2018, p.28)

Quanto à representação das personagens negras através dos desenhos das crianças, observamos que, mesmo sendo disponibilizado lápis de cores com diversas tonalidades de marrom que se aproximam da cor da pele dos personagens abordados, dois alunos utilizaram lápis de cor em tonalidades que embranquecem a pele das personagens (rosa e amarelo), enquanto outros quatro alunos omitiram a cor da pele das personagens ao optarem por não pintar. No entanto, percebemos que a

maioria, utilizou o lápis de cor marrom para representar a pele das personagens negras da obra retratada.

Figura 2 - Desenho do aluno Olujumi, cena em que a avó da menina lava roupa na beira do rio enquanto cantam ciranda



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 3 - Desenho da aluna Amara, cena em que a menina dorme após sua avó cantar cantigas de ninar



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Após a apresentação das suas produções, fizemos alguns questionamentos de forma oral às crianças. No primeiro questionamento, perguntamos: "Quem sabe o que significa a palavra 'ancestral' que aparece

no título da obra?”. Os alunos ficaram calados, sendo necessário retomar alguns trechos da obra para explicar o significado, “[...]eram histórias trazidas no tempo e no vento, tempo muito antigo de quem atravessou o mar.” (MATOS, 2018, p.6)

Nesse trecho, remete-se aos ancestrais dessa família, que eram africanos e que foram aprisionados na África e trazidos em embarcações, em péssimas condições, para serem escravizados no Brasil. Ancestral refere-se as gerações que fizeram parte da nossa família e vieram antes de nós. No caso da história lida, quem eram os ancestrais da menina? O aluno Chentai-A respondeu que era a bisavó dela. Outro aluno disse que era a avó da menina. Dessa forma, concordamos com Cosson (2019, p. 66) ao relatar que “Na escola [...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”. (COSSON, 2019, p. 66). Percebemos que, através do compartilhamento da interpretação dos colegas e da mediação da professora-pesquisadora, os demais alunos puderam compreender o significado de ancestralidade.

Durante a interpretação, foi perguntado se a história lida os fazia lembrar de algum acontecimento ou de alguma pessoa, bem como que emoções essa história despertou. A maioria dos alunos disseram que lembraram das suas avós e bisavós que já faleceram, assim como a maioria mencionou sentir saudade das avós e bisavós. Já a aluna Amara disse que lembrou de um gatinho que ela tinha que era muito companheiro assim como o gato da menina da história que a acompanha em vários momentos da sua vida, e o aluno Olamilekan mencionou que lembrou de quando soltava pipa e, por isso, sentiu alegria.

A literatura proporciona esse transitar entre o real e o imaginário, o faz de conta e o mundo real em que eles vivem, como relata Cosson (2019, p. 17):

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. [...] A

experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

Quando questionados se as ilustrações ajudaram a entender a história, a maioria dos alunos disseram que sim. O aluno Adofo comentou que a menina da história *O baú ancestral* foi crescendo ao longo da história e que percebeu isso através dos desenhos. “Eu percebi pelo desenho que a menina cresceu. No final da história ela é adolescente.” (Adofo). Notamos que a leitura das imagens possibilitou ao aluno construir os sentidos atribuídos ao texto, conforme Farias e Fernandes (2019, p. 24), “Cada vez mais, as ilustrações se propõem como narrativa, seja complementando o texto, ampliando suas possibilidades ou multiplicando as vozes dentro da mesma história. Em muitos livros, as imagens contam por si só, prescindindo do texto verbal”.

Ao analisar a obra *O baú ancestral: histórias de bisavó*, identificamos que o registro linguístico utilizado é o literário, pois notamos o uso da linguagem conotativa e a presença de figuras de linguagem como observado no trecho, “O baú ancestral de Mãe Maria guarda **histórias envolventes tecidas com um fio de renda sagrado** que encantava a gente” (MATOS, 2018, p.21). “Não devemos deixar nos faltar **esse baú com seus mistérios, o canto e o conto** que encantarão aqueles que virão depois [...]” (MATOS, 2018, p.31). O tema baú remete às memórias da tradição da nossa família, da nossa cultura afro-brasileira. A escolha lexical amplia o repertório linguístico e literário dos leitores, pois traz palavras como: candeeiros, bilros, terreiro, ginga dos bilros, quarava. Termos que não fazem parte do vocabulário das crianças do 2º ano, mas que ampliam o repertório deles.

A obra traz a presença de personagens negras, enfatizando o protagonismo feminino, já que todas as personagens são mulheres de diferentes gerações, bem como valoriza a história do povo negro e afro-brasileiro na diáspora: “[...] sempre ouvi minha bisavó contar enredos

entrelaçados de lutas de mulheres valentes e guerreiras, assim como ela [...]” (MATOS, 2018, p. 9)

O tratamento dado ao tema possibilita a reflexão das crianças sobre si próprias, os outros e o mundo que as cerca, já que trata de questões universais, como a morte, saudade, relações familiares. A temática envolve e encanta os leitores pois traz trechos de cantigas de rodas e brincadeiras que se aproximam do universo lúdico em que as crianças estão inseridas ou já vivenciaram.

Observamos qualidade estética e cuidado gráfico na composição das ilustrações que retratam personagens negras de forma positiva, sem reforçar estereótipos. Apresenta um projeto gráfico que enriquece a interação leitor e texto, com a presença de paratextos com biografia e fotografia da autora e ilustradora, assim como apresenta relação entre texto e imagem coerente com a proposta estética da obra. Oferecendo aos leitores novas informações em relação ao texto verbal e que possibilite a participação do leitor na construção de sentidos.

A fonte cursiva oferece boa legibilidade considerando tipo, cor, tamanho e espaçamento, mas para alunos em processo de alfabetização podem dificultar a decodificação do texto. Portanto, nas turmas de 2º ano o mais adequado é que a mediadora faça as intervenções necessárias, como a leitura em voz alta para a turma, para que não comprometa a interpretação da obra para os alunos que ainda não dominam a leitura da letra cursiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, ao longo da nossa discussão, uma proposta metodológica voltada para turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apoiada nos estudos de Cosson (2020), que propõe a metodologia do círculo de leitura como estratégia para promoção do

letramento literário. Para tanto, realizamos a sequência básica do letramento literário (COSSON, 2019) proposta para a educação básica, constituída por quatro etapas denominadas de motivação, introdução, leitura e interpretação, como forma de propiciar que os alunos vivenciem todas as etapas do letramento literário a partir da leitura de obras da literatura negro-brasileira.

A partir do relato dos participantes durante o círculo de leitura, verificamos que a recepção da obra da *O baú ancestral: histórias de bisavó*, de Patrícia Matos, selecionada para a realização da proposta metodológica foi positiva, proporcionando aos alunos levantar suas hipóteses, fazer a leitura de imagens e refletir e compartilhar as experiências de leitura vivenciadas, dessa forma, ampliando o letramento literário deles, assim como percebemos que ocupar outros espaços da escola, para além da sala de aula, para a realização da leitura literária motivou a participação dos alunos durante o círculo de leitura, dessa forma, possibilitando o fortalecimento da comunidade de leitora.

Na nossa proposta metodológica, abordando a literatura negro-brasileira, podemos perceber que, para além da abordagem estética, pode ampliar a discussão sobre ancestralidade, além das brincadeiras e cantigas de roda de origem afro-brasileira motivando os alunos a pesquisarem a origem dessas brincadeiras.

Concluimos ressaltando que o trabalho sistemático com obras da literatura negro-brasileira em sala de aula pode contribuir para a formação de leitores literários e esperamos que as reflexões discutidas e a proposta metodológica desenvolvida neste artigo possam inspirar as práticas pedagógicas de outros professores da Rede Municipal de Fortaleza quanto ao trabalho com o letramento literário através da literatura negro-brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Débora Cristina de; SILVA, Jucimara Gomes da; FERRANDO, Rejane Georgina Pott. **O protagonismo negro na leitura infantil(?):** resultados de pesquisas. In: Revista Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v. 3, nº. 08, 2017.

ARAÚJO, Débora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados.** In: BENTO, M. A. S. (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 194-220.

AZEVEDO, Ricardo. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias:** dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). Literatura e Letramento – Espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2003.

CARVALHO, Thaís Regina de; GAUDIO, Eduarda Souza. **A literatura afro-brasileira na primeira infância:** por uma educação das relações étnico-raciais. In: Revista da ABPN, v. 12, n. 33, jun -ago 2020, p. 160-177. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1007/872>. Acesso em: 03 maio 2021.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** A leitura literária na escola. Laura Sandroni (trad.). São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2ª ed. 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo negro, 2010.

FARIAS, Fabíola Ribeiro; FERNANDES, Cleide Aparecida. **Apontamentos sobre os livros para crianças no Brasil:** criação, edição e circulação. In: PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica M. Andrade. Literatura

infantil e juvenil: campo, materialidade e produção. Belo Horizonte, MG: Moinhos; Contafios, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura na escola**: problemas e tentativas de solução. In: *Leitura na escola*. SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.) São Paulo: Global, 2008.

MATOS, Patricia. **O baú ancestral: histórias de bisavó**. Fortaleza: SEDUC, 2018.

PAULINO, Graça.; COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAIMUNDO, Ana Paula Peres. **A mediação na formação do leitor**. In: CELLI- Colóquio de estudos linguísticos e literários. Maringá. Anais do 3º CELLI. Maringá: UEM-PLE, 2009. p. 107-117. Disponível em: http://ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/010.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana e MACHADO, Maria Zélia (org.) *Escolarização da leitura literária*: BH, Autêntica, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo; **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. UNESP/ UNIVESP – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2011.

CAPÍTULO III

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA RELAÇÃO COM O LETRAMENTO ALFABÉTICO

PHONOLOGICAL AWARENESS AND ITS RELATION TO ALPHABETICAL LITERACY

CONCIENCIA FONOLÓGICA Y SU RELACIÓN CON LA ALFABETIZACIÓN ALFABÉTICA

**Wilson Júnior de Araújo Carvalho
Michele Abreu Andrade**

RESUMO

O presente estudo pretende analisar o desenvolvimento de habilidades fonológicas de coda medial e final, além de sua relação com o letramento alfabético, para isso, nos apoiamos em Carvalho (2003), Morais (2019) e Soares (2018, 2020). Nosso objetivo principal consiste em analisar, por meio de uma proposta didática, o desenvolvimento de habilidades fonêmica de consoante em posição de coda na sílaba inicial, medial e final. Esta pesquisa possui uma abordagem quantitativa do tipo experimental, e os resultados do estudo podem favorecer o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, sobretudo, a consciência de sílabas em coda medial e final e fornecer subsídios para o desenvolvimento ações pedagógicas por parte dos professores alfabetizadores. A pesquisa em fase final de conclusão, encontra-se no patamar de tabulação de resultados e análise de dados.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência fonêmica. Escrita.

ABSTRACT

The present study intends to analyze the development of medial and final coda phonological skills and their relationship with alphabetic literacy. We rely on Carvalho (2003), Morais (2019) and Soares (2018, 2020). Our main objective is to analyze through a didactic proposal the development of consonant phonemic skills in coda position in the initial, medial and final syllable. This research has a quantitative approach of the experimental type. The results of the study may favor the development of phonological awareness skills, especially the awareness of syllables in medial and final coda and provide subsidies for the development of pedagogical actions by literacy teachers. The research is in the final stage of completion and is currently in the stage of tabulation of results and data analysis.

Keywords: Literacy. Phonemic awareness. writing

RESUMEN

El presente estudio pretende analizar el desarrollo de las habilidades fonológicas coda medial y final y su relación con la lectoescritura alfabética. Nos basamos en Carvalho (2003), Morais (2019) y Soares (2018, 2020). Nuestro principal objetivo es analizar a través de una propuesta didáctica el desarrollo de las habilidades fonémicas consonánticas en posición de coda en la sílaba inicial, media y final. Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo del tipo experimental. Los resultados del estudio pueden favorecer el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica, especialmente la conciencia de sílabas en coda medial y final y proporcionar subsidios para el desarrollo de acciones pedagógicas por parte de alfabetizadores. La investigación se encuentra en la etapa final de realización y actualmente se encuentra en la etapa de tabulación de resultados y análisis de datos.

Palabras clave: Literatura. La conciencia fonológica. Escritura.

1. INTRODUÇÃO

Compreender a sociedade atual consiste em analisar as suas necessidades, sendo imprescindível refletir sobre o processo educacional vigente para que possamos ter uma melhor compreensão da nossa realidade social, econômica e política. É fato, que a sociedade atual anseia por uma educação de qualidade para todos.

Diante disso, consideramos relevante ressaltar que a esfera populacional mais atingida em relação ao fracasso escolar, encontra-se nas classes menos favorecidas, em especial, os alunos frequentadores das escolas públicas brasileiras. O insucesso da alfabetização no Brasil configura-se como algo inconcebível, haja vista que não podemos construir aprendizagens plenas sem processos de apropriação da leitura e da escrita de forma eficiente.

Se analisarmos com base nos censos, perceberemos que historicamente o Brasil aponta índices inaceitáveis de analfabetismo. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6% em 2019. Se considerarmos os dados do censo de 2010, em que tínhamos 9,6% de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais, percebe-se uma queda progressiva nestes dados, porém o Brasil, mesmo com um histórico de diminuição desses números, apresenta ainda, cerca de 11 milhões de analfabetos.¹

Se¹ considerarmos os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA²) realizada no ano de 2016, com os dados apresentados

¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) disponível no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020)

² Dados disponíveis em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/ana> Acesso em 20 de janeiro de 2021.

pelo INEP³, percebemos que (54,7%) das crianças avaliadas nas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental apresentaram um “nível insuficiente” na capacidade de ler e interpretar pequenos textos, que seriam as habilidades avaliadas pela referida avaliação nacional, a ANA. Entretanto, o estado do Ceará, nos resultados do SAEB 2017, apresenta a melhor pontuação das regiões Norte e Nordeste, situando-se acima da média do Brasil, com 220,7 pontos em Língua Portuguesa, no 5º ano do Ensino Fundamental e 264,4, no 9º ano do Ensino Fundamental, o que demonstra investimento na educação. (BRASIL, 2018). O município de Fortaleza, demonstra um crescimento nos últimos anos apresentando um índice superior ao Nordeste e ao Brasil (FORTALEZA, 2018).

Contudo, apesar de apresentar avanços na área, os dados obtidos ainda estão bem distantes do adequado, assim, os sistemas de ensino requerem estratégias para avançar no desenvolvimento da aprendizagem, sobretudo, a leitura e a escrita. Desse modo, analisando os resultados mais recentes realizados por avaliações nacionais, podemos constatar que, a fase inicial do processo de alfabetização, processo relevante que proporciona o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, apresenta, ainda, um fracasso na alfabetização de crianças brasileiras. Esses resultados, além de abordar uma reflexão sobre a situação atual e o processo de apropriação da leitura e escrita, colabora para considerarmos que, esse fracasso poderá se estender ao longo do processo de escolarização dos estudantes, tendo em vista, que a alfabetização aborda habilidades básicas para que os estudantes avancem em sua trajetória escolar.

Diante dos dados alarmantes e analisando o percurso histórico do processo da alfabetização no Brasil, com foco nas estratégias de alfabetização mais eficazes, percebemos que vivenciamos diversas

³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, apresentando como Missão: Subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

tentativas de metodologias, em busca, de orientações adequadas para promover um ensino mais eficiente das habilidades de leitura e de escrita.

Para isso, esperamos que, o ensino da língua escrita consista em um objeto de conhecimento no qual possamos ter consciência do quê e do como ensinar, refletindo sobre a prática pedagógica e seus desafios a partir dos aportes teóricos com o intuito de repensar metodologias que tornem a aprendizagem significativa e com funcionalidade política, social e cultural (MORAIS, 2012).

Buscamos explicações mais adequadas para compreender o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo, as habilidades que precisam ser desenvolvidas para que os estudantes possam garantir a plena alfabetização, com maior enfoque nas habilidades fonológicas. Assim, precisamos conhecer e identificar os obstáculos epistemológicos que os sujeitos precisam superar, para ajustar metodologias que favoreçam a aprendizagem dos indivíduos, principalmente o desenvolvimento do letramento alfabético dos alfabetizandos.

Consideramos que, a partir da década de 1980, os estudos e conhecimentos sobre o processo de alfabetização alavancaram gerando mudanças nas concepções e paradigmas de alfabetização. As pesquisas sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação escrita desenvolvendo o letramento alfabético, destacam-se, promovendo uma grande mudança de perspectiva epistemológica sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

A abordagem de metodologias de alfabetização baseava-se anteriormente na ênfase no processo de natureza cumulativa, atribuindo às cópias e às repetições, apresentando um paradigma associacionista, memorizando e associando as relações grafofonológicas. Portanto, essa revolução conceitual, proporcionou a introdução de abordagens de pesquisas da

Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística. Segundo Soares (2020),

Foi só na década 1980 que ganharam evidências de conhecimentos que foram sendo construídos, em várias ciências, sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança e sobre o objeto de aprendizagem, gerando mudanças na concepção de alfabetização. Estudos e pesquisas sobre a relação oralidade e a escrita desenvolvidos pela ciência de linguagem, particularmente a Fonética e Fonologia, e pela Psicologia, particularmente a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia da Aprendizagem. (SOARES, 2020, p.11)

Esses aportes teóricos revelam a importância da consciência fonológica e sua relação com o processo de leitura considerando que a aprendizagem ocorra em contexto significativo utilizando textos reais para promover o desenvolvimento do letramento alfabético dos estudantes.

Destacamos os estudos e pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), que apontam uma perspectiva construtivista, em que aborda a Psicologia do Desenvolvimento considerando o processo de aprendizagem do sistema alfabético progressivo, a psicogênese da língua escrita, destaca os processos cognitivos realizados pelos estudantes para compreender o sistema alfabéticos sabendo fazer uso em práticas sociais. Assim, Rêgo nos alerta:

Com a divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky 1986) o enfoque construtivista tornou-se, sem dúvida, um dos mais influentes na elaboração de novas propostas de alfabetização, pois além de revelar a evolução conceitual por que passam as crianças até compreenderem como funciona o nosso sistema de escrita incorporou a ideia defendida por Goodmann (1967) e Smith (1971) de que ler e escrever são atividades comunicativas e que devem, portanto, ocorrer através de textos reais onde o leitor ou escritor lança mão de seus conhecimentos da língua por se tratar de uma estrutura integrada, na qual os aspectos sintáticos, semânticos e fonológicos interagem para que se possa atribuir significado ao que está graficamente representado nos textos escritos.(REGO, 2012, p. 2)

Com essas contribuições, as mudanças sobre os processos de aprendizagem, conseqüentemente, refletiram sobre o processo de ensino,

ora centralizado em práticas de cópias, repetições e memorizações, passasse a considerar um processo reflexivo e cognitivo realizado pelos aprendizes considerando diversos aspectos e habilidades fonológicas.

Segundo Morais (2019, p. 11): “A teoria das psicogêneses mostra claramente como aqueles métodos tinham uma visão distorcida e limitada sobre os processos vividos pelos aprendizes, por outro lado, não apontava uma metodologia de ensino que os substituísse”.

Em busca de atender aos aportes teóricos atuais, surgem dúvidas do que fazer e como fazer para promover uma alfabetização significativa e contextualizada através de transposições didáticas que explorem situações reais de leitura e escrita utilizando gêneros textuais que circulam socialmente.

Surgem, portanto, algumas dúvidas e inquietações, a exemplo de “como promover um ensino que colabore para que as crianças avancem e se alfabetizam?” Morais (2019, p.15), também questiona: “Se para alfabetizar a criança precisa compreender o princípio alfabético, o que, para eles significaria compreender que as letras substituem fonemas?”

Nessa perspectiva, para exercer de forma plena sua função como professor alfabetizador, se faz necessário ter clareza do que se ensina e de como se ensina e, ainda, compreender que a concepção está subjacente à sua prática. Percebendo com clareza sua interferência no processo de aprendizagem das crianças.

Os estudos de consciência fonológica têm despertado interesse de pesquisadores que atuam no processo de aquisição da língua alfabética, pelo fato de exercerem um papel fundamental no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Em busca de entender e refletir que a escrita representa a pauta sonora das palavras que pronunciamos as crianças precisam desenvolver habilidades de consciência fonológica. A consciência fonológica é uma constelação de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas

envolvidas, da posição que ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre partes sonoras das palavras de sua língua (MORAIS, 2019).

Se faz necessário que o estudante compreenda a estrutura interna das sílabas bem como sua representação de estrutura silábicas consoante-vogal (CV), consoante – vogal- consoante (CVC) e consoante – consoante – vogal – consoante (CCVC) que apresentam coda medial e final, o que pressupõe desenvolvimento da consciência fonológica, sobretudo, da consciência fonêmica, favorecendo o desenvolvimento do letramento alfabético dos estudantes que interagem socialmente no mundo que o rodeia.

Ao investigarmos a consciência fonológica para desenvolver em sala de aula, de forma sistemática, com ensino diretivo e reflexivo conduzindo para sons da fala e suas representações poderemos entender como uma contribuição para um avanço no processo de alfabetização.

Dessa forma, o conhecimento teórico sobre o processo de letramento alfabético considera suas múltiplas facetas e articula os dois processos de reflexão sobre o sistema de escrita e o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica ocorrendo de forma sistemática e indissociável, buscando garantir uma alfabetização efetiva e significativa, cabendo ao professor alfabetizador ponderar os condicionantes sociais, culturais e políticos dos seus educandos.

Assim, entendemos a necessidade de propor uma metodologia que favoreça o desenvolvimento eficiente do letramento alfabético das crianças, desse modo, precisamos considerar as relações entre as unidades orais e a sua relação com a escrita. Compreendemos que as habilidades de consciência fonológica, sobretudo, a consciência fonêmica, que seria segundo Soares (2020) uma das dimensões da consciência fonológica, o que seria a capacidade de refletir sobre pequenos sons, os fonemas.

Refletir sobre esses pequenos sons e como registramos esses sons em nossa escrita, ou seja, identificar os grafemas que corresponde a determinado fonema, caracterizam o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, desse modo, pode favorecer o desenvolvimento do letramento alfabético dos alunos. Pensamos que ao investigar a partir da elaboração de uma proposta didáticas com ensino sistemático e reflexivo colaborem com os professores alfabetizadores a fim de promover o desenvolvimento de habilidades fonológicas, sobretudo, a consciência fonêmica.

Para tanto, torna-se oportuno analisar se a aplicação de uma proposta didática elaborada para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonêmica colabora para o desenvolvimento do letramento alfabético.

As crianças inicialmente no convívio da língua nem sempre conseguem pensar sobre esses dois aspectos, prevalecendo os significados, que posteriormente, irão refletir sobre as sequências sonoras das palavras. Desenvolvendo assim, reflexões para entender que a escrita representa a pauta sonora das palavras que pronunciamos. Os aprendizes precisam compreender que o que a escrita nota são os sons da fala e como estabelece essas notações. Assim, dessa forma, a consciência fonológica torna-se relevante, pois colabora para que o sujeito possa refletir sobre os sons é algo necessário para desenvolver o letramento alfabético.

Para Moraes (2019, p. 29), “a consciência fonológica é uma constelação de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre partes sonoras das palavras de sua língua”.

Por trás dessa formulação, percebemos que o desenvolvimento de habilidades fonológicas colabora para a compreensão e desenvolvimento do letramento alfabético. Dessa forma, nós professores alfabetizadores,

precisamos entender que habilidades de consciência fonológica precisam ser desenvolvidas para favorecer o letramento alfabético. Assim, acreditamos ser oportuno, conhecer de que maneira o papel da consciência fonológica, em sala de aula, interfere no aprendizado da escrita alfabética.

Desse modo, compreender o papel da consciência fonológica, sobretudo, a consciência fonêmica no processo de aquisição do letramento alfabético nos ajudaria, para que pudéssemos favorecer a elaboração de estratégias e possibilidades em situações didáticas que garantam o uso significativo da escrita a fim de promover situações em que os alunos participem efetivamente do uso cultural da língua.

Consideramos que a consciência fonêmica seria uma das dimensões das habilidades de consciência fonológica, que seria a capacidade focalizar pequenos sons, optamos em observar dentro das habilidades de consciência fonêmica, as consoantes em posição de coda. Segundo Seara (2011), as sílabas do Português Brasileiro (PB) são constituídas por estruturas em que a presença de uma vogal é um elemento obrigatório que ocupa o núcleo da sílaba as consoantes podem preencher as posições pré-vocálicas (*onset*) ou pós-vocálicas (*coda*). A parte posterior ao núcleo vocálico, portanto, corresponde à coda silábica.

Por esse motivo, analisaremos, como uma proposta didática direcionada com atividades específicas com o ensino explícito das habilidades fonológicas, sobretudo, habilidades de consciência fonêmica das estruturas silábicas (VC, CVC e CCVC) que apresentam coda medial e final e sua relação com o desenvolvimento do letramento alfabético de crianças em séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, através da pesquisa, pretendo promover o desenvolvimento de uma proposta didática que desenvolva habilidades de consciência fonológica dos estudantes, em turmas de alfabetização a fim de analisar sua interferência no aprendizado do letramento alfabético.

2. DESENVOLVIMENTO

No processo de desenvolvimento da língua oral, as crianças iniciam um percurso de compreensão sobre a linguagem que utilizam para exercer a comunicação, e assim dessa forma, percebem que também podem refletir e brincar com seus segmentos sonoros.

Desse modo, Carvalho (2003) colabora quando nos diz que

Ainda a respeito do uso da linguagem com a finalidade de comunicação, pode-se dizer que este não exige a habilidade de refletir sobre a estrutura da língua, porque, nessa situação, partimos diretamente da ideia que queremos comunicar para a produção da fala que representa esta ideia, sem qualquer consciência da estrutura da fala que estamos usando (CARVALHO, 2003, p. 29)

Percebemos que as crianças utilizam os sons da fala para promover a comunicação e que ainda não apresentam qualquer compreensão da representação gráfica das unidades sonoras da nossa língua. As crianças precisam compreender que os sons associados às letras são os mesmos sons produzidos em nossa fala.

O interesse pela compreensão desses processos realizados pelas crianças tem crescido nos últimos anos aos profissionais da educação, sobretudo os professores alfabetizadores, que precisam desenvolver em seus alunos habilidades de reflexão sobre a estrutura sonora da língua para o reconhecimento sonoro relacionado com o reconhecimento da representação gráfica dessas unidades sonoras.

Para Soares (2020, p. 77), “a consciência fonológica é a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros que distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas”.

Inicialmente, a criança presta a atenção no significado das palavras e não na cadeia sonora que corresponde. Refletir sobre esses aspectos sonoros são habilidades da consciência fonológica. Estudos e pesquisas nos

revelam a importância de conduzir o processo de ensino reflexivo desenvolvendo essas habilidades, a fim de proporcionar uma compreensão sobre o sistema alfabético.

Ao investigarmos a consciência fonológica e entendermos o conceito para desenvolver em sala de aula, de forma sistemática, com o apoio de um ensino diretivo e reflexivo conduzindo a atenção das crianças para sons da fala e suas representações poderemos contribuir para um avanço no processo de alfabetização dos estudantes.

Soares (2020) anuncia que o desenvolvimento da consciência fonológica se associa à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora, representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado.

O desenvolvimento da consciência fonológica promove a reflexão sobre os sons que produzimos. Para compreender suas representações, os grafemas, as crianças necessitam de atividades concretas que estimulem o desenvolvimento dessas habilidades e conseqüentemente, sua apropriação do sistema alfabético.

Para Yavas (1989) a consciência fonológica seria um fator facilitador da alfabetização, de modo que crianças que tivessem desenvolvido avançariam mais rapidamente na aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

Nesse contexto, nossa pesquisa elucidada sobre a importância de considerar o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e suas interferências no desenvolvimento do letramento alfabético e como abordamos esse ensejo nas situações didáticas propostas em sala de aula.

O termo "letramento" surge na metade dos anos 80 em nosso país. Desde então, esse termo tem se expandido no discurso falado e escrito de muitos especialistas na área da alfabetização. Segundo Soares (2012, p.35), "Na verdade, a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*". Etimologicamente, *literacy* vem do latim

“*littera*” (letra), e o sufixo “*cy*”, que significa qualidade, condição, fato de ser. Portanto, “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende ler e escrever.” (SOARES, 2012, p.17)

Deste modo, a pesquisa proposta considera como Soares (2012, p.18), que [...] letramento é [...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

As habilidades de leitura e escrita precisam ser desenvolvidas no processo de ensino, em sala de aula, as habilidades de consciência fonológica fazem parte de um leque de habilidades nas competências do ato de ler e escrever para que a alfabetização se consolide em uma perspectiva de letramento.

Se compreendemos que as habilidades de consciência fonológica favorecem a realização das correspondências grafemas fonemas, pois necessitaria representar com grafemas os sons de nossa fala, o que exigiria uma representação ortográfica desses sons, essa relação seria, portanto, o letramento alfabético.

Carvalho (2003) aborda que

Morais, Kolinsky, Alegria e Sciliar-Cabral (1998) propõem ainda que a aquisição do letramento alfabético, além de promover a aquisição de representações conscientes dos fonemas e o desenvolvimento da habilidade de analisar a língua falada em fonemas (habilidade denominada de segmentação fonêmica intencional ou consciente), também influencia, em consequência do desenvolvimento da consciência dos fonemas, o processo de reconhecimento da fala. (MORAIS, KOLINSKY, ALEGRIA E SCILIAR-CABRAL, 1998 apud CARVALHO, 2003, p. 61)

Com esse entendimento, em busca de promover uma reflexão sobre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e suas representações, compreendemos que o letramento alfabético estabelece essas inter-relações entre as habilidades que promovem o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Para Carvalho (2003),

Dentre as habilidades de leitura e escrita que estimulariam o desenvolvimento da consciência fonológica estaria a habilidade para realizar as correspondências entre fonemas e grafemas, o que forneceria uma imagem ortográfica que pode facilitar a consciência fonológica. (CARVALHO, 2003, p.55)

Assim sendo, com a compreensão de que o letramento alfabético perpassa pelo o desenvolvimento da consciência fonológica dos estudantes, os professores alfabetizadores sentem a necessidade de compreender tal conceito nas suas práticas pedagógicas, na perspectiva de ensinar a ler e a escrever considerando a inserção deste saber nas práticas sociais, a fim de garantir que os alunos sejam capazes de produzir sentido na linguagem e em seu uso nas práticas sociais, desenvolvendo assim o letramento.

Ao lado da convicção da necessidade de compreender e articular esse conceito de letramento nas práticas em sala de aula, nós professores, sabemos que as crianças chegam na escola com um conhecimento sobre sua língua materna, um saber linguístico que utiliza de forma inconsciente nas situações de comunicação em seu cotidiano.

No contexto, dessa descoberta das crianças de que, o que se nota é pauta sonora das palavras que pronunciamos, nós, professores, precisamos criar situações que promovam reflexões sobre a sequência das partes orais das palavras, ou seja, desenvolver habilidades de consciência fonológica.

A intenção da nossa pesquisa será analisar se procedimentos didáticos sistemáticos voltados para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica colaboram para o desenvolvimento do letramento alfabético dos alunos. Dessa forma, precisamos estabelecer um ensino que assegure uma reflexão sobre as formas orais e escrita das palavras para que haja uma compreensão do sistema alfabético.

Assim sendo, a necessidade de refletir sobre as partes sonoras que compõem as palavras possibilitará processos cognitivos importantes para

o indivíduo compreender como o sistema de notação alfabética funciona desenvolvendo seu letramento alfabético.

Nessa ocasião, oferecer uma pesquisa que analisa uma proposta didática, em que promova uma reflexão sobre a consciência fonológica que considere o saber que as crianças já possuem através de suas experiências dentro e fora da escola, articulando o desenvolvimento do letramento alfabético dos informantes, parece oportuno diante dos aportes teóricos apresentados. Carvalho (2003), reitera:

Em resumo, conhecer a forma de desenvolvimento da consciência fonológica deverá: a) levar à produção de materiais instrucionais sobre consciência fonológica voltados à prática pedagógica em sala de aula nas séries iniciais. Tais materiais permitiriam, aos professores das séries iniciais, trabalhar a estrutura fonológica da língua, nos casos em que isso seja necessário, como forma de auxiliar na aprendizagem do sistema alfabético do português. (CARVALHO, 2003, p.24)

Nesse contexto, percebemos que considerar o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e a sua articulação no processo de aquisição de escrita alfabética se torna um grande desafio para o professor, pois exige conhecimentos teóricos articulados nas práticas de ensino.

Essas questões revelam os desafios e as preocupações com que os profissionais que atuam nas turmas de alfabetização se deparam diante de um contexto de inovações conceituais e práticas, exigindo uma reflexão da ação pedagógica dos alfabetizadores.

Segundo Rigatti-Scherer (2008),

É possível inferir que realizar atividades que desenvolvam a consciência fonológica nos primeiros anos escolares pode facilitar o aprendizado da escrita e que auxiliar os alunos a compreenderem as regras do princípio alfabético nesse período pode, além de auxiliar na aquisição da escrita, desenvolver habilidades metafonológica. (RIGATTI-SCHERER, 2008, p. 81).

Nesse contexto, percebemos que considerar o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e a sua articulação no processo de

aquisição de escrita alfabética se torna um grande desafio para o professor, pois exige conhecimentos teóricos articulados nas práticas de ensino.

Essa discussão se torna oportuna, pois diante da nossa realidade, marcada por grandes índices de analfabetismo funcional, o professor alfabetizador lida com as inúmeras concepções que embasam suas práticas de ensino e buscam alternativas para contemplar o acesso das crianças ao mundo letrado, tendo a convicção de que algo deverá melhorar para que haja qualidade significativa de ensino em prol de alfabetizar letrando.

Ensinar a leitura e a escrita em contexto social significativo, considerando as experiências culturais e subjetivas das crianças, com a linguagem oral e a maneira consciente em que compreende e manipula os pedaços sonoros das palavras que pronunciamos e como articula essa compreensão nas propriedades e complexidades do nosso sistema de representação da linguagem são entendimentos necessários para o professor alfabetizador promova proposta didáticas que colaborem para o desenvolvimento das habilidades fonológicas e favoreça o letramento alfabético dos estudantes..

Para tanto, precisamos entender que procedimentos didáticos são esses que podem favorecer o aprendizado da escrita alfabética considerando o que Morais (2020) nos remete que devemos

Assegurar que crianças de meio popular tenham o direito de avançar em suas habilidades de reflexão metalinguística constitui para nós, então, uma luta pela redução do apartheid educacional que vivemos no país e na busca pelo sucesso de todos os meninos e meninas de em sua escolarização inicial. (MORAIS, 2020, p. 133)

No nosso trabalho, buscaremos promover proposta didáticas que assegure uma reflexão sobre partes orais e partes escritas das palavras e fonemas em contexto lúdico e significativo como nos propõe Morais (2020): "Nossa intenção é prover alternativas didáticas para que os professores as selecionem, recriem e ampliem de acordo com seus saberes e suas prioridades". Portanto, realizar esses estudos fomenta a prática dos professores alfabetizadores e, sobretudo, favorece o processo de

aprendizagem da leitura e escrita colaborando para o desenvolvimento do letramento alfabético dos estudantes.

Desde muito cedo as crianças parecem revelar uma sensibilidade fonológica às sílabas, demonstrando muitas vezes facilidade em segmentar os sons da fala, porém essa sensibilidade parece não ocorrer da mesma com os fonemas. Isso ocorre devido ao fato de que, quando falamos os sons de fonemas isolados não são fisicamente separáveis. Segundo o que nos apresenta Soares (2016, p.194), “A sugestão, em síntese, é que a consciência silábica constitui um elo essencial entre a habilidade aparentemente *fácil de adquirir*, implícita em nossa sensibilidade à semelhança de sons e à rima, e a capacidade *difícil de adquirir* que é o reconhecimento de fonemas isolados.”

Desse modo, as crianças apresentam certa dificuldade em adquirir as habilidades de reconhecimento fonêmico, já que as sílabas podem ser produzidas oralmente de forma isolada, o que não acontece com os fonemas pois segundo Silva (2011, p. 109) “não são pronunciáveis, pois expressam uma representação linguística abstrata”. Nesse contexto, compreendemos, de acordo com Soares (2016), que a consciência fonêmica se desenvolve de forma que:

Sendo os fonemas representações abstratas, segmentos não pronunciáveis, a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea, como acontece, ao contrário, com a consciência silábica; é o que não há quebras sinalizando onde um fonema termina e o próximo começa na pronúncia de palavras. Ao contrário, fonemas se sobrepõem e são coarticulados, gerando uma corrente contínua de som. (SOARES, 2016, p.194)

Visando relacionar o desenvolvimento da consciência fonêmica e sua relação com o letramento alfabético das crianças percebemos a importância de promover situações que exijam habilidades de reconhecimento e manipulação de fonemas, dentro da cadeia sonora das palavras de forma isolada.

Para Silva (2019, p. 117), “A organização da cadeia sonora da fala é orientada por certos princípios. Tais princípios agrupam segmentos

consonantais e vocálicos em cadeia e determinam a organização das sequências sonoras possíveis de uma determinada língua.” Assim, considerando a fala um processo contínuo um segmento sonoro interfere nos outros segmentos sejam precedentes ou o que se segue na pronúncia das palavras.

Para a autora, um dos principais objetivos da fonêmica “é fornecer aos seus usuários o instrumental para a conversão da linguagem oral em código escrito” (SILVA, 2019, p. 118) Para tanto, desenvolver as habilidades de consciência fonêmica favoreceria o desenvolvimento da leitura e da escrita nos estudantes.

Sabemos que as sílabas do Português Brasileiro (PB) são constituídas por estruturas, em que a presença de uma vogal é um elemento obrigatório que ocupa uma posição da sílaba. Os elementos que ocupam as sílabas no PB são consoantes e vogais ou semivogais. As vogais como elementos obrigatórios são considerados o núcleo das sílabas; já os elementos pré-vocálicos são chamados de ataque ou *onset* silábico. Os elementos pós-vocálicos são denominados coda silábica, que corresponde a parte posterior ao núcleo. Dessa maneira, afirma Seara (2011):

Cada um desses elementos ocupa uma posição na sílaba, tendo como elemento obrigatório as vogais. Estas ocupam a posição chamada de núcleo ou pico silábico. As consoantes e semivogais ocupam as posições periféricas da sílaba. A posição periférica pré-vocálica, correspondente à parte anterior ao núcleo, é chamada de ataque ou *onset* silábico e pode não ser preenchida por nenhum segmento. A posição periférica pós-vocálica, que corresponde à parte posterior ao núcleo, é chamada de coda silábica, e também pode não estar preenchida. (SEARA, 2011, p. 95)

Para a autora, algumas teorias fonológicas abordam as sílabas como constituição hierárquicas compostas pelo ataque e rimas, sendo que as rimas são compostas pelo núcleo e pela coda. Desse modo, consideramos que a coda silábica ocorre sempre posteriormente ao núcleo da sílaba podendo aparecer no final das sílabas mediais e finais, mas sempre as

rimas serão constituídas do núcleo, que são as vogais e o elemento pós-vocálico, que será a coda.

No Português Brasileiro (PB) podemos considerar que a coda silábica pode ocorrer de forma simples quando há apenas uma consoante após o núcleo, ou seja, a vogal. Podendo também ser considerada complexa quando ocorre com duas ou mais consoantes pós vocálica.

Segundo Seara (2011):

Quando há apenas uma consoante nessa posição, temos a coda simples, quando há duas ou mais consoantes, temos a coda complexa. Na distribuição dos fonemas do PB, ocorrem restrições também para essa posição. Os segmentos fonéticos que ocorrem em coda silábica são normalmente representados por arquifonemas em função da variação que ocorre nessa posição. São eles: /N/, /S/ e /R/. (SEARA, 2011, p. 97)

Desse modo, a coda silábica ocorre normalmente pela a representação dos arquifonemas em função da sua variação em posição do final da sílaba. Para expressar, o fato de certos fonemas perderem o contraste fonêmico em situações específicas utiliza-se a noção de neutralização e arquifonema. O arquifonema, portanto, expressa essa perda fonêmica, ou seja, a neutralização. Assim, para Silva (2019, p.158): “um arquifonema expressa a perda de contraste fonêmico, ou seja, a neutralização de um ou mais fonemas em um contexto específico.”

Considerando o arquifonema /N/ compreendemos que algumas teorias fonológicas argumentam que, como no PB comporta sete vogais orais e cinco vogais nasais, algumas palavras podem distinguir apenas pela a nasalização da vogal. Portanto, Seara (2011, p. 97) considera que, “Para tal corrente, não há necessidade do arquifonema /N/, e a palavra canta tem a seguinte transcrição fonológica / ˈ K ã t a /.” Outras correntes teóricas que consideram que o PB possui apenas sete vogais orais e que as vogais nasais são bifonêmicas, como nos afirma Seara (2011):

Existe, porém, uma outra corrente (CÂMARA JR., 1977) que considera que o sistema fonológico do PB possui apenas sete vogais orais e que a vogal nasal seria bifonêmica, ou seja, constituída por um segmento vocálico oral seguido de um segmento consonantal nasal ([m,n,n]), cujos traços seriam neutralizados pelo arquifonema /N/, visto que esses segmentos consonantais nasais são fonemas distintos no PB (soma, sono e sonho, respectivamente). (SEARA, 2011, p. 98)

Para essa corrente teórica, a consoante nasal assimila o traço da consoante posterior, exibindo uma sílaba formada de onset, núcleo e coda. Dessa maneira, percebemos que como ocorrem observações divergentes entre algumas correntes teóricas fonológicas, não seria oportuno, considerar a coda silábica referente ao arquifonema /N/.

Na pesquisa proposta, acreditamos que precisamos considerar apenas a coda silábica simples, tanto em sílabas iniciais, mediais e finais, pois o nosso objetivo de identificar e conhecer as habilidades de consciência fonológica e sua relação com o letramento alfabético para possibilitar estratégias didáticas que promovam reflexões linguísticas, seria suficiente para alcançar a intenção do nosso trabalho.

3. METODOLOGIA

A pesquisa que desenvolvemos em nosso estudo apresenta uma abordagem quantitativa de caráter descritivo, se caracterizando como uma pesquisa de campo experimental, pois o nosso objetivo consiste em testar hipótese a partir de uma aplicação de um pré-teste, em que a coleta nos permitirá escolher o grupo de experimental e o grupo controle para aplicarmos uma situação didática com atividades sistemáticas direcionadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, sobretudo, a consciência fonêmica de consoante em posição de coda na sílaba inicial, medial e final nas estruturas (VC – CVC – CCVC) .

A pesquisa apresenta uma abordagem experimental, pois, segundo Lakatos (2003), as pesquisas experimentais

Consistem em investigações de pesquisa empírica cujo objetivo principal é o teste de hipóteses que dizem respeito a relações de tipo causa-efeito. Todos os estudos desse tipo utilizam projetos experimentais que incluem os seguintes fatores: grupos de controle (além do experimental), seleção da amostra por técnica probabilística e manipulação das variáveis independentes com a finalidade de controlar ao máximo os fatores pertinentes. (LAKATOS, 2003, p. 189)

Para esse tipo de pesquisa, necessita-se de uma abordagem experimental, pois considera predominantes as análises dos dados e aplicação de pré-teste e pós-teste com a utilização de técnicas estatísticas para quantificar os resultados obtidos e promover o controle máximo dos fatores pertinentes.

Como nossa pesquisa propõe uma intervenção realizada pelo pesquisador com a participação dos sujeitos envolvidos que considera os posicionamentos e as iniciativas do grupo investigado, a pesquisa oportuniza ao investigador um papel ativo no contexto real dos fatos observados.

Para Lakatos (2003, p. 34), "As técnicas rigorosas de amostragem têm o objetivo de possibilitar a generalização das descobertas a que se chega pela experiência. Por sua vez, para que possam ser descritas quantitativamente, as variáveis relevantes são especificadas."

Os sujeitos investigados serão os alunos do 1º ano do ensino fundamental, em que nossos resultados serão analisados de acordo com as respostas realizadas pelos informantes durante a aplicação da pesquisa em campo, o que nos permitirá compreender os aspectos sociais envolvidos.

Investigaremos, a partir de uma proposta didática, o desenvolvimento de habilidades fonêmica de consoante em posição de coda na sílaba inicial, medial e final nas estruturas (VC – CVC – CCVC) e sua relação com o letramento alfabético dos informantes da turma de primeiro ano do ensino fundamental em uma escola de Fortaleza. No sentido de viabilizar nossa pesquisa, escolhemos as turmas de primeiro ano do ensino

fundamental, por ser a turma em que, de acordos com os documentos curriculares oficiais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que normatizam essas turmas destinadas a desenvolver as habilidades que iremos investigar.

Pretendemos direcionar a nossa pesquisa para o desenvolvimento da consciência fonêmica de consoante em posição de coda na sílaba inicial, medial e final nas estruturas (VC – CVC – CCVC) realizamos um pré-teste para definir o grupo experimental e o grupo controle. O nosso pré-teste constará de um teste de escrita adaptado apresentando palavras com consoantes em posição de coda na sílaba inicial, medial e final nas estruturas (VC – CVC – CCVC), além de conter também, um teste fonológico, que também será adaptado com palavras com a mesma estrutura fonêmica de consoante em posição de coda na sílaba inicial, medial e final nas estruturas (VC – CVC – CCVC) contendo também, além das palavras do léxico do português brasileiro e contendo também, pseudopalavras para tentar considerar apenas a consciência fonológica, sobretudo, a fonêmica.

A pesquisa propõe ser desenvolvida em uma escola pública do município de Fortaleza. A instituição está localizada em um bairro da periferia do município, em que atende a população menos favorecida de nossa sociedade. Para identificar o perfil socioeconômico das famílias dos estudantes, os quais pretendemos investigar, solicitaremos o preenchimento de um formulário, utilizando a ferramenta do Google Formulário, para, assim, definirmos com mais precisão o perfil das famílias dos alunos que estudam na instituição.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde muito cedo no processo de desenvolvimento da língua oral, as crianças iniciam um processo de compreensão sobre a linguagem que utilizam para exercer a comunicação e, dessa forma, percebem que também podem refletir e brincar com seus segmentos sonoros. Nesse

processo de desenvolvimento, as crianças utilizam os sons da fala para fins de comunicação, no entanto, precisam desenvolver a compreensão de que a escrita representa as unidades sonoras da nossa língua.

Para Yavas (1989), a consciência fonológica seria um fator facilitador da alfabetização, de modo que crianças que a tivessem desenvolvido avançariam mais rapidamente na aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

Carvalho (2003) reitera que, “dentre as habilidades de leitura e escrita que estimulariam o desenvolvimento da consciência fonológica estaria a habilidade para realizar as correspondências entre fonemas e grafemas, o que forneceria uma imagem ortográfica que pode facilitar a consciência fonológica” (CARVALHO, 2003, p.55).

Para Silva (2019, p.117), “a organização da cadeia sonora da fala é orientada por certos princípios. Tais princípios agrupam segmentos consonantais e vocálicos em cadeia e determinam a organização das sequências sonoras possíveis de uma determina língua.”

É possível inferir que realizar atividades que desenvolvam a consciência fonológica nos primeiros anos escolares pode facilitar o aprendizado da escrita e que auxiliar os alunos a compreenderem as regras do princípio alfabético nesse período pode, além de auxiliar na aquisição da escrita, desenvolver habilidades metafonológicas. (RIGATTI-SCHERER, 2008, p. 81).

Diante disso, pretendemos analisar uma proposta didática direcionada para o desenvolvimento de habilidades fonológicas de estruturas silábicas (VC, CVC e CCVC) e sua relação com o letramento alfabético. Para isso aplicaremos o teste de consciência fonêmica e de escrita para compreendermos a relação entre o nível de consciência fonêmica e as representações ortográficas de consoantes em coda medial e final.

A elaboração da situação didática foi pautada nesses estudos que consideram a consciência fonológica, sobretudo, a consciência fonêmica das consoantes em coda medial e final e sua relação com o letramento alfabético dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o processo de desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, sobretudo da consciência fonêmica, está relacionado com a estrutura e com a organização sonora da língua oral, além da relação desta com o sistema de escrita.

Desse modo, nossa pesquisa pretende analisar uma proposta didática direcionada para o desenvolvimento de habilidades fonológicas, sobretudo, habilidades fonêmicas, das consoantes em coda medial e final das estruturas silábicas (VC, CVC e CCVC) e a sua relação com o letramento alfabético, com o objetivo de trazer contribuições aos professores alfabetizadores e aos pesquisadores da área, com enfoque no desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e do letramento alfabético colaborando para uso da língua em práticas sociais de leitura e escrita.

O nosso estudo se torna relevante, pois fornece subsídios aos professores alfabetizadores sobre um ensino explícito e efetivo, além de, favorecer o desenvolvimento de habilidades fonológicas, sobretudo, a fonêmica colaborando para o processo de alfabetização dos estudantes.

Ressalta-se, ainda, que a referida pesquisa se encontra em fase de tabulação de resultados e análise de informações e dados obtidos para que seja finalizada.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Wilson Júnior Araújo de. **O desenvolvimento da consciência fonológica:** da Sensibilidade à Consciência Plena das Unidades Fonológicas. 2003. 300 f. Tese (Doutorado em Letras), Salvador: Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, UFBA, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas 2003.
- MELO, L. S. B. **A interferência de processos fonológicos na escrita de crianças disléxicas falantes do português.** 2010. 207f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização,** Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2019.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo, Editora Melhoramentos, 2012.
- MOREIRA. Cláudia Martins. **O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura:** um estudo comparativo entre adultos e crianças. 2009. 290f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. **Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético:** subsídios para o ensino da língua escrita. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008.
- SEARA, Izabel Cristine. **Fonética e fonologia do português brasileiro.** Florianópolis LLV/CCE/UFSC, 2011.
- SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e Fonologia do Português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- SOARES, Magda. **Alfabetização:** Questão dos Métodos. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, Magda. **Alfaetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- YAVAS, F. **Habilidades metalinguística na criança; uma visão geral.** Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v.14, p.39-51,1989.

CAPÍTULO IV

POLÍTICAS E AÇÕES INSTITUCIONAIS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR

BRAZILIAN INSTITUTIONAL POLICIES AND ACTIONS FOR SCHOOL FINANCIAL EDUCATION

POLÍTICAS Y ACCIONES INSTITUCIONALES BRASILEÑAS PARA LA EDUCACIÓN FINANCIERA ESCOLAR

**Leonardo Alves Ferreira
Ivoneide Pinheiro de Lima**

RESUMO

A formação para a educação financeira permanece ausente na maioria das escolas, mesmo com a recomendação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante desse contexto, este artigo objetiva apresentar as ações institucionais e as recomendações curriculares brasileiras visando a promoção da educação financeira no ambiente escolar. Baseado em um estudo bibliográfico, esta investigação identificou a existência de uma política pública referente à educação financeira escolar desde 2010, incluindo a formação docente continuada, entretanto ainda não institucionalizada pelos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Educação financeira escolar; BNCC; Formação de professores.

ABSTRACT

Training for financial education remains absent in most schools, even with the recommendation of the National Common Curriculum Base (BNCC). In this context, this article presents institutional actions and Brazilian curriculum recommendations aimed at promoting financial education in the school environment. Based on a bibliographic study, this investigation identified the existence of a public policy regarding school financial education since 2010, including continuing teacher training, is not yet institutionalized by education systems.

Keywords: School financial education; BNCC; Teacher training.

RESUMEN

La capacitación para la educación financiera sigue ausente en la mayoría de las escuelas, incluso con la recomendación de la Base Nacional de Currículo Común (BNCC). En ese contexto, este artículo tiene como objetivo presentar acciones institucionales y recomendaciones curriculares brasileñas destinadas a promover la educación financiera en el ámbito escolar. Con base en un estudio bibliográfico, esta investigación identificó la existencia de una política pública en materia de educación financiera escolar desde 2010, que incluye la formación continua de docentes, pero aún no institucionalizada por los sistemas educativos.

Palabras clave: Educación financiera escolar; BNCC; Formación de profesores.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Financeira (EF) constitui uma área do conhecimento relevante na formação integral do cidadão, entretanto ainda desconhecida para uma parcela significativa da população. Pesquisas no Brasil evidenciam dificuldades das pessoas para lidar com suas finanças. Dentre elas, destacamos a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC), realizada pela Confederação Nacional do Comércio mensalmente com cerca de 18.000 entrevistados em todas as capitais brasileiras. Os resultados da pesquisa de março de 2022 indicam que 77,5% dos entrevistados possuem dívidas. Desses, 27,8% afirmaram estar com dívidas em atraso e 10,8% não terão condições de pagar (CNC, 2022).

Mesmo com a crescente popularização de conteúdos em plataformas de vídeos e redes sociais no que se refere ao consumo e planejamento financeiro (ASSIS, 2019; FERREIRA; COUTINHO, 2020), ainda não há uma consolidação de ações pedagógicas e investigações sobre educação financeira na escola básica.

Os autores Valentim, Rodrigues e Levino (2020) corroboram com essa diminuta discussão sobre EF no ambiente escolar, afirmando que a falta de debates sobre o planejamento financeiro familiar acarreta na formação de adultos com sérias dificuldades na gestão das suas finanças.

Assim sendo, a relevância da educação financeira na formação do estudante está cada vez mais necessária já nos primeiros anos de escolarização. É possível introduzir no ensino algumas questões envolvendo consumo consciente e cuidados com o dinheiro, tendo em vista que o manuseio de dinheiro é um hábito que começa já na infância.

A EF no Brasil está referendada atualmente por duas importantes publicações: a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A ENEF é uma mobilização de vários setores com foco na promoção de ações de EF no Brasil, criada no ano de 2010 e atualizada em 2020, visa contribuir para o fortalecimento da cidadania, promovendo e incentivando ações para a construção de hábitos saudáveis em relação às finanças. Dentre as ações da ENEF está a formação continuada de professores, além da publicação de livros didáticos para fortalecimento das ações escolares (BRASIL, 2009).

Já a BNCC indica a EF como tema transversal contemporâneo e recomenda que deve ser trabalhada de forma contextualizada em todos os componentes curriculares, articulando a educação formal com os temas que afetam a vida humana, (BRASIL, 2018). Para a Matemática, por exemplo, a BNCC apregoa a necessidade de serem estudados conceitos pertinentes à economia e finanças, tais como taxa de juros, inflações e impostos.

Diante disso, entendemos a EF como um processo a ser iniciado na própria família e desenvolvido no ambiente escolar, com o objetivo de incluir o aprendiz nos cenários reais financeiro-econômicos para adquirir os conhecimentos necessários para desenvolver hábitos financeiros conscientes e saudáveis, de forma a gerar aprendizagens ao longo da vida, que sejam críticas e transformadoras, de maneira individual e coletiva, visando formar um cidadão esclarecido, questionador das injustiças e responsável pelo uso dos recursos naturais disponíveis.

Dessa forma, é oportuno afirmar que a formação de professores para a EF no ambiente escolar representa um processo importante no desenvolvimento educacional e na conseqüente formação de cidadãos conscientes em relação às questões financeiras.

Baseados nessa problemática, este artigo tem como objetivo apresentar as políticas e ações institucionais brasileiras pertinentes à educação financeira escolar. Este texto é resultado parcial de uma pesquisa, em nível de doutorado, em desenvolvimento, cujo objeto de investigação é a formação de professores para a educação financeira.

Destarte, adota-se neste trabalho um estudo de natureza teórica e bibliográfica, a partir da coleta de dados proveniente de publicações oficiais e de estudiosos na área, cujas contribuições aprofundam as reflexões e discussões acerca do papel da escola e do professor no desenvolvimento da EF na educação básica.

1. POLÍTICAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR

As políticas e as ações institucionais brasileiras formuladas e implementadas foram influenciadas principalmente pelas recomendações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Para autores como Kistemann (2020) e Silva e Powell (2014), a OCDE é a principal instituição a exercer influência nas formulações das políticas relacionadas à educação financeira nos países membros, na tentativa de estabelecer padrões internacionais quanto às ações voltadas para uma educação e conscientização no âmbito financeiro. O Brasil ainda não é membro efetivo da OCDE, mas mantém relações com a instituição, como no caso das discussões sobre a implementação de programas nacionais de educação financeira.

No ano de 2003, a OCDE incluiu a temática da educação financeira na sua agenda, manifestada pela publicação do relatório intitulado: *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies* (OECD, 2005a). Este documento apresenta resultados de estudos com países (Austrália, Japão, Coreia do Sul, Estados Unidos e Reino Unido) sobre o nível de compreensão financeira das populações e identificou a vulnerabilidade dos consumidores em relação aos cenários financeiros vigentes e o endividamento significativo, consequência do baixo nível de compreensão sobre finanças dos sujeitos analisados.

A partir desse estudo, a OCDE publicou o documento denominado *Recomendações sobre Princípios e Boas Práticas de Educação Financeira e*

Conscientização (OECD, 2005b), cujo intuito era sugerir aos governos ações e boas práticas para implementação em seus países. Neste documento estão descritas as definições de educação financeira que norteiam as elaborações dos programas nacionais de educação financeira, inclusive o brasileiro.

Para a OCDE, a Educação Financeira constitui o processo em que os consumidores e investidores aperfeiçoam seu entendimento intrínseco aos conceitos e produtos financeiros, baseados em três dimensões: a informação, a instrução e a orientação, com vistas a desenvolver habilidades e confiança necessárias para estarem conscientes das oportunidades e riscos financeiros, bem como estarem fundamentados para fazer escolhas, saber onde buscar ajuda e de assumirem outras ações efetivas a fim de melhorar a sua proteção e o seu bem-estar financeiro (OECD, 2005b).

Em contexto brasileiro, as propostas para desenvolvimento de ações institucionais para a educação financeira foram indicadas, inicialmente, pela Câmara dos Deputados. Segundo Kistemann Jr. (2020), o deputado federal Lobbe Neto foi o autor de um projeto de lei, em 2004, para criar a disciplina Educação Financeira, que seria um tema integrado ao currículo da disciplina de Matemática na educação básica. Esse projeto representou o início de um esforço institucional que culminou com a criação da ENEF.

O objetivo da ENEF, criada através do Decreto Federal 7.397/2010, é contribuir para o fortalecimento da cidadania, promovendo e incentivando ações visando à construção de hábitos saudáveis relacionados às finanças. Tal decreto foi revogado pelo Decreto nº 10.393/2020, que atualizou a governança e instituiu a nova ENEF, como também o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF), que tem como função dirigir, supervisionar e fomentar o desenvolvimento das ações relacionadas à nova ENEF, sendo atualmente presidido pelo BCB (2020-2022) .

Inspiradas nos princípios recomendados pela OCDE, a ENEF elaborou programas, entre 2010 até 2020, que atenderam tanto adultos, promovendo ações visando a gestão de finanças pessoais, como alunos e professores, através do desenvolvimento de recursos didáticos para fortalecimento do Programa de Educação Financeira nas Escolas (TOLEDO, 2020).

O Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), órgão de governança da ENEF, ficou responsável por definir as diretrizes para as ações e projetos disseminadores da educação financeira no país, conforme as metas e objetivos estabelecidos pela ENEF. O CONEF era composto majoritariamente por órgãos reguladores do mercado financeiro, tendo participação também do Ministério da Educação, mas sem protagonismo. O CONEF foi extinto com a edição do Decreto federal nº 9.759/2019, limitando a existência de colegiados na administração pública federal, permanecendo ativa a ENEF até 2020, quando foi instituída a nova ENEF.

Durante a vigência do decreto de 2010 até 2020, a Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF-Brasil) ficou responsável por coordenar e executar as ações aprovadas pelo CONEF. Também durante a vigência da ENEF foram publicadas as Orientações para a Educação Financeira nas Escolas, documento que subsidiava a formulação e desenvolvimento de ações no ambiente escolar, enfatizando a educação básica e a formação de professores.

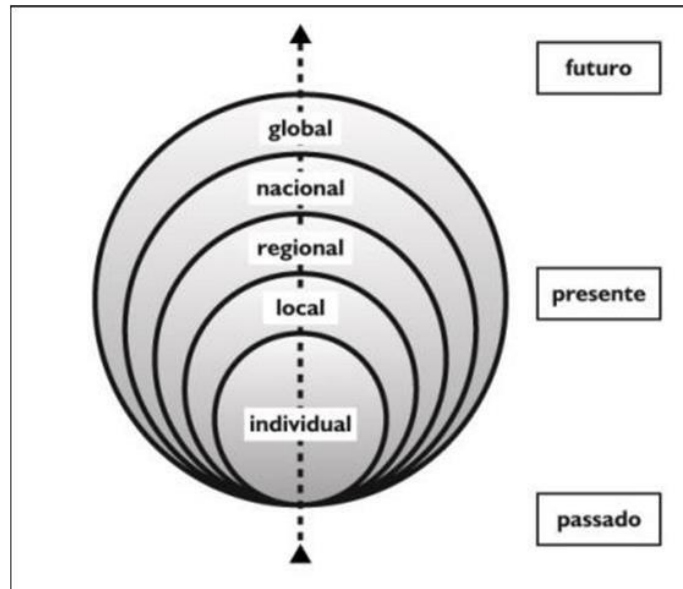
Com relação ao público em idade escolar, as orientações destacam como objetivo contribuir para o desenvolvimento da cultura de planejamento, prevenção, poupança, investimento e consumo consciente nas futuras gerações de brasileiros (FORTE, 2020). Ainda de acordo com a ENEF, o trabalho com a educação financeira, possibilita o desenvolvimento das competências necessárias que subsidiem os estudantes a lidarem de forma consciente diante dos desafios sociais e econômicos da sociedade, visando o exercício da cidadania.

Assim sendo, a formação docente para atender tais objetivos requer uma atenção especial, visto que está em questão a formação de conceitos, ações e atitudes que irão fundamentar o estudante nas suas tomadas de decisões referentes ao universo financeiro, bem como elementos constituintes de sua formação para o exercício da cidadania.

É possível observar a existência de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da educação financeira na formação do indivíduo, desde seus primeiros anos de vida escolar. Entretanto, a análise da literatura referente ao assunto emana algumas questões, dentre elas a seguinte: Quais as ações institucionais voltadas para a educação financeira no âmbito pessoal e escolar no Brasil? Como a educação financeira está presente nas diretrizes curriculares nacionais? Tais questões tentam ser respondidas a seguir.

2. AÇÕES INSTITUCIONAIS VISANDO A EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR

O Programa de Educação Financeira nas Escolas da ENEF classifica os objetivos do programa em duas dimensões: a espacial e a temporal. A figura 1 ilustra como estão relacionadas tais dimensões na vida das pessoas, especialmente diante dos aspectos a serem considerados na tomada de decisões financeiras.

Figura 01: Dimensões espacial e temporal da educação financeira

Fonte: BRASIL (2009)

A primeira dimensão diz respeito aos impactos financeiros no contexto social em seus diversos níveis: individual, local, regional, nacional e global. A segunda dimensão se refere aos impactos que as decisões financeiras realizadas no passado e/ou no presente podem afetar o futuro.

Quanto aos objetivos espaciais e temporais, o documento norteador do Programa de Educação Financeira nas Escolas (BRASIL, 2009) apresenta seis objetivos, sendo quatro deles relacionados à dimensão espacial e os outros dois à dimensão temporal. Desses objetivos, dez competências foram elaboradas a fim de nortear o trabalho pedagógico das instituições escolares, visando a "construção de um pensamento financeiro consistente e o desenvolvimento de comportamentos mais autônomos, conscientes e saudáveis" (FORTE, 2020). A tabela a seguir sintetiza tais objetivos e competências.

Quadro 1: Objetivos e competências da educação financeira nas escolas

Objetivos		Competências	
Objetivos especiais	01	Formar para a cidadania	Debater direitos e deveres
	02	Ensinar a consumir e a poupar de modo ético, consciente e responsável	Participar de decisões financeiras social e ambientalmente responsáveis
			Distinguir desejos e necessidades de consumo e poupança no contexto do projeto de vida familiar
	03	Oferecer conceitos e ferramentas para tomada de decisão autônoma baseada em mudança de atitude	Ler e interpretar textos simples do universo da Educação Financeira
			Ler criticamente textos publicitários
04	Formar multiplicadores	Participar de decisões financeiras considerando necessidades reais	
Objetivos temporais	05	Ensinar a planejar a curto, médio e longo prazos	Atuar como multiplicador
	06	Desenvolver a cultura da prevenção	Cuidar de si próprio, da natureza e dos bens comuns considerando as repercussões imediatas de ações realizadas no presente
			Cuidar de si próprio, da natureza e dos bens comuns considerando as repercussões futuras de ações realizadas no presente

Fonte: CONEF (2014)

A leitura dos objetivos e competências da educação financeira nas escolas nos remete a compreender que a proposta pedagógica para o ambiente escolar tem como características marcantes a preparação dos estudantes para enfrentar situações reais onde os conhecimentos financeiros são exigidos, como também promovendo condições para que os alunos possam desenvolver seus projetos de vida melhor orientados e conscientes das consequências de suas decisões no âmbito individual e coletivo, bem como suas consequências imediatas e para o futuro.

É importante destacar o aspecto da formação para um olhar mais crítico diante das possibilidades envolvendo finanças, especialmente nos objetivos e competências visando uma cultura de prevenção. Também é

importante a menção ao objetivo de disseminar multiplicadores, tendo em vista que tal objetivo pode mobilizar uma maior amplitude de indivíduos orientados sobre finanças, começando pelos familiares e vizinhos dos estudantes, por exemplo.

O Programa de Educação Financeira nas Escolas atua através de algumas ações. O CONEF as denomina como ecossistema de educação financeira. A imagem abaixo sintetiza as ações da ENEF nas escolas.

Figura 02: Ecossistema de educação financeira



Fonte: Forte (2020)

Dentre os recursos pedagógicos para alunos, está em maior evidência aqueles vinculados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com a presença de um game chamado Tá O\$\$O e a websérie R\$ 100 Neuras.

O game Tá O\$\$O simula um ambiente de uma cidade, onde os personagens precisam cumprir missões que mobilizem conhecimentos financeiros para passar de fase. O jogador precisa tomar decisões envolvendo diferentes temáticas como educação financeira, empreendedorismo, sustentabilidade, consumo consciente, investimentos, qualidade de vida, desenvolvimentos pessoal e profissional. (FORTE, 2020).

O game atende o público a partir de sete anos.

A websérie “R\$ 100 Neuras” foi produzida pela Roquette Pinto Comunicação Educativa em parceria com AEF-Brasil, em 13 episódios com cinco minutos de duração cada. O enredo da websérie está nos relatos de uma adolescente que passa por situações problemáticas na gestão de suas finanças e soluciona-as a partir dos conhecimentos de finanças pessoais e das áreas relacionadas. A partir de tais situações, são apresentadas recomendações de como podem ser administradas adequadamente as finanças pessoais. Os episódios estão disponíveis no canal do YouTube chamado Vida e Dinheiro, além de ser transmitido pela TV Escola.

Para o público docente, o ecossistema apresenta as seguintes ações: os programas televisivos Salto para o Futuro e Sua Escola, Nossa Escola; a plataforma Vida e Dinheiro e os pólos de formação nos estados de Tocantins, Paraíba, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná. Os programas Salto para o Futuro e Sua Escola, Nossa Escola apresentam documentários das ações de educação financeira promovida por escolas públicas brasileiras, além de entrevistas com especialistas sobre temáticas relacionadas à educação financeira.

A plataforma Vida e Dinheiro é um site criado para o público em geral ter acesso aos recursos disponíveis pela ENEF, tanto para o público em idade escolar, como para professores e adultos interessados. No site, estão os links para os recursos tecnológicos, bem como o link para baixar a coletânea de livros didáticos criados para promover estudos sobre educação financeira nas escolas.

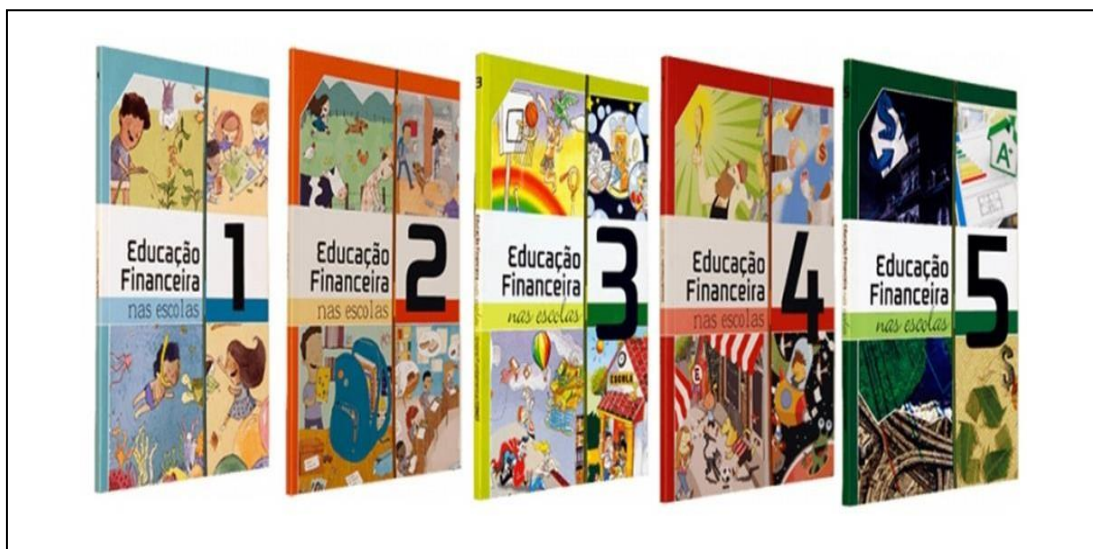
O material didático é composto por uma coletânea de livros para alunos e professores de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio. Para cada nível de ensino foram elaboradas propostas pedagógicas e curriculares que aproximam os conteúdos da educação financeira do cotidiano dos estudantes, considerando a faixa etária dos discentes.

Os livros do 1º ao 4º ano foram elaborados para serem aplicados

como projetos, através dos seguintes eixos temáticos: a) produção e consumo, b) organização, c) cuidados e; d) planejamento. Tais eixos se repetem ao longo dos quatro anos, ampliando e aprofundando os conteúdos sociais em cada ano e de forma contextualizada.

O livro do 5º ano é composto por três histórias. Cada história apresenta conceitos financeiros e propõe tarefas para que os alunos vejam sua aplicabilidade na vida cotidiana. A primeira história trata do problema da redução de consumo, a segunda discute a reutilização e a terceira trabalha com a reciclagem. Os conceitos de “Repensar” e “Recusar” estão presentes nas três histórias.

Figura 03 - Material didático Educação Financeira nas Escolas 1º ao 5º ano



Fonte: Forte (2020)

Os livros do segundo ciclo do fundamental (6º ao 9º ano) simulam narrativas sobre assuntos que vão desde aspectos da ciência e tecnologia, organização de eventos esportivos e turísticos, até a organização de um blog. Em tais narrativas estão presentes os conceitos financeiros, como também questões atitudinais e armadilhas psicológicas, que são comportamentos que podem levar a erros financeiros por agir sem uma fundamentação para a tomada de decisão. São exemplos: autoconfiança exagerada, falta de atenção aos pequenos valores, imediatismo, influência dos outros, ostentação, otimismo excessivo e percepção seletiva. O CONEF

(2014b) considera tal abordagem como lúdica, pois propõe uma participação mais ativa dos alunos.

Os livros do Ensino Médio foram elaborados com base em alguns princípios pedagógicos como diferenciais:

- A responsabilidade socioambiental e a postura ética como fator relevante e relacionado ao comportamento do cidadão e ao conceito de cidadania;
- A postura do aluno como multiplicador do conhecimento nos meios em que vive, em especial sua família;
- A tomada de decisão autônoma e consciente, por considerar que há vários caminhos, cenários e realidades distintas para lidar com as questões financeiras cotidianas e de longo prazo. (FORTE, 2020).

O material foi elaborado a partir de situações didáticas enfatizando as dimensões espacial e temporal, articulando os conteúdos presentes nos livros com as situações reais vivenciadas pelos estudantes, visando uma aprendizagem significativa dos conhecimentos relativos às finanças.

Até o ano de 2019 ainda não havia uma institucionalização nas escolas de ensino fundamental públicas brasileiras do Programa de Educação Financeira nas Escolas da ENEF. As ações propostas ocorreram por meio de projetos-piloto em instituições de ensino básico de doze estados brasileiros¹.

No ano de 2020 o BCB implementou uma iniciativa chamada programa Aprender Valor. Segundo o BCB esta iniciativa tem como objetivo “estimular o desenvolvimento de competências e habilidades de Educação Financeira e Educação para o Consumo em estudantes das escolas públicas brasileiras” (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2021, s/p). A implementação

¹ Segundo Godoi e Tiné (2020) os estados são: Acre, Amazonas, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia e Tocantins.

ocorre desde 2020, em caráter experimental, em escolas selecionadas dos seguintes estados: Ceará, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e Paraná, além do Distrito Federal. A partir de 2021, o programa iniciou sua expansão nacional, para todas as redes públicas estaduais e municipais.

O programa Aprender Valor considera a urgência social em desenvolver a educação financeira na escola, para evitar os impactos negativos na vida individual e coletiva dos modos como as pessoas lidam com o consumo e com os recursos financeiros e materiais. Também se baseia na inserção da Educação Financeira e da Educação para o Consumo nos currículos escolares, como proposta pela BNCC, e afirma que o ensino desses temas transversais “auxiliam a inserção crítica e consciente de crianças e adolescentes no mundo atual, contribuindo para a constituição da cidadania. Além disso, aproxima o aprendizado escolar da vida prática, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa” (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2021, s/p).

Segundo o BCB, os pilares temáticos do Aprender Valor são: Planejar o uso dos recursos financeiros (PLA); Poupar ativamente (POU); e Gerenciar o uso de crédito (CRÉ). A formatação do programa está organizada para ser desenvolvida em três grandes frentes: formações para professores e gestores; disponibilização de projetos escolares para uso em sala de aula (presencial ou remoto) voltados para a Educação Financeira e Educação para o Consumo dentro dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas; e avaliações de Aprendizagem e de Impacto.

Outro programa que aborda a educação financeira no âmbito escolar foi lançado em agosto de 2021 através de um acordo de cooperação técnica entre a Comissão de Valores Mobiliários (CVM) e o MEC. O Programa Educação Financeira na Escola² projeta formar professores da educação

² As informações descritas estão mais detalhadas em <http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/o-que-e-o-programa-educacao-financeira-nas-escolas-2/>. Acesso em 19 ago. 2021.

básica das redes pública e privada de todo o território nacional, através de plataforma EaD específica. De acordo com o Programa, a formação docente pode possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma cultura de planejamento, prevenção, poupança, investimento e consumo consciente. A projeção do Programa para os próximos três anos é de formar até 500 mil professores e capacitar cerca de 25 milhões de alunos da educação básica.

Além da formação à distância, estão projetadas as seguintes ações: desenvolvimento de projetos educacionais, incluindo pesquisas, produção de material didático, publicações; ensino de Educação Financeira nas escolas para crianças, adolescentes e adultos por meio de cursos EaD; apoio técnico (capacitação de instrutores); capacitação técnica em temas de mercados de capitais e inovação financeira; pesquisa com professores e alunos participantes das capacitações sobre o impacto das ações da educação financeira.

O Programa cita como principais temas que permeiam a educação financeira, tais como: formação de poupança, consumo consciente, orientação a investimentos, proteção contra fraudes financeiras, sustentabilidade; e desenvolvimento de hábitos e atitudes que contribuam para o bem-estar financeiro.

Mesmo com a crescente promoção de ações visando a educação financeira, revela preocupação que um programa de tamanha importância ainda seja desconhecido por muitos educadores, como também por muitos gestores de sistemas municipais de ensino, o que confere a emergência em disseminar temática tão relevante na construção da cidadania e de uma sociedade mais crítica e esclarecida quanto ao sistema financeiro favorecido pela desinformação de uma parcela significativa de pessoas.

Por isso, a formação de professores para atuar na educação financeira torna-se essencial na escola básica e no ensino superior. Também tem relevância a necessidade de pesquisas acadêmicas que analisam a

formação docente para a educação financeira, com vistas a promover reflexões e contribuições para a formação inicial e continuada.

3. A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS DIRETRIZES CURRICULARES BRASILEIRAS

A presença da EF no currículo escolar somente foi projetada com as iniciativas da ENEF. Anterior à ENEF, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) recomendavam, para o ensino de Matemática, a resolução de problemas envolvendo sistema monetário brasileiro, conceitos relacionados à matemática financeira, como também temas voltados à preparação do aluno para o mundo do trabalho e exercício da cidadania (BRASIL, 1997).

Além da Matemática, os PCN's também trazem questões relativas às finanças através dos temas transversais. Dentre os temas mais próximos à educação financeira estão: Trabalho e Consumo; e Meio Ambiente. O primeiro tema aborda discussões no que diz respeito às relações de trabalho e consumo humano existentes entre o indivíduo e a sociedade. O segundo tema compreende as discussões sobre questões ambientais e suas consequências para a humanidade, como o uso dos recursos naturais, o desmatamento, a poluição, causadas pelo consumo exacerbado dos indivíduos. (BRASIL, 1997).

Observamos que os temas transversais representam propostas curriculares favoráveis à educação financeira, porém, ainda sem uma sistematização de objetivos, conteúdos e práticas avaliativas mais claras para professores e alunos. Dessa forma, entendemos que as recomendações dos PCN ainda não atendiam satisfatoriamente a proposta de educação financeira no âmbito escolar.

Em virtude da diminuta quantidade de discussões em âmbito nacional e internacional acerca da educação financeira escolar, reduziram-se também as possibilidades de inovações na estrutura curricular dos sistemas de ensino, acarretando a ausência de formações continuadas para os

professores de modo ajudá-los a superar suas dificuldades na compreensão dessa temática no contexto escolar.

Por sua vez, a BNCC enfatiza a EF como tema contemporâneo, considerando-a como temática a ser abordada de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2018). Para sua incorporação nos currículos, a BNCC recomenda, logo em seu capítulo introdutório, que os sistemas de ensino e suas respectivas escolas possam contemplar tal temática em todos os componentes curriculares, de forma contextualizada.

Para Giordano, Assis e Coutinho (2019), a BNCC propôs uma abordagem transversal, considerando a realidade do estudante, articulando a educação financeira às diversas áreas do conhecimento no ensino e aprendizagem de temáticas relevantes à sociedade atual, ampliando a discussão limitada aos conceitos de Matemática Financeira presentes nos PCN's.

Detalhadamente, a presença de elementos conceituais da educação financeira está presente desde o 1º ano do ensino fundamental, nas unidades temáticas Grandezas e Medidas; e Números, do componente curricular Matemática, a partir da descrição de habilidades tais como: reconhecimento, conversão, resolução e elaboração de problemas que envolvam o sistema monetário brasileiro em situações de compra e venda, enfatizando o consumo de forma consciente, ético e responsável. Inclui também conceitos de porcentagem, bem como o uso de recursos como o cálculo mental e de ferramentas como a calculadora para a resolução de situações (BRASIL, 2018).

A tabela abaixo descreve as habilidades relacionadas à educação financeira apresentadas pela BNCC para os AIEF, nível de ensino em foco nesta investigação:

Quadro 02: Habilidades relacionadas à educação financeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental conforme a BNCC

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
1º	Grandezas e Medidas	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas	(EF01MA19) Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.
2º	Grandezas e Medidas	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores	(EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.
3º	Grandezas e Medidas	Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas	(EF03MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.
4º	Números	Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro	(EF04MA10) Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.
4º	Grandezas e Medidas	Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro	(EF04MA25) Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.
5º	Números	Cálculo de porcentagens e representação fracionária	(EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.

Fonte: Brasil (2017)

Há também a menção à educação financeira nos componentes curriculares Ciências e Geografia, a partir do 3º ano, quando indica objetos de conhecimento e habilidades relacionados aos impactos da ação humana no meio ambiente, ao consumo consciente e à reciclagem, assuntos

diretamente relacionados ao nosso objeto de análise (BRASIL, 2017).

Do 6º ao 9º ano, a BNCC aprofunda as habilidades indicadas a partir dos objetos de conhecimento relacionados aos conceitos pertinentes à Matemática Financeira. Além disso, há a indicação de utilização de tecnologias digitais, conforme cita a habilidade relacionada à unidade temática Números do 9º ano do ensino fundamental: “resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação de taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira” (BRASIL, 2018, p. 269).

Em Ciências e Geografia, a questão da sustentabilidade e do consumo sustentável continua sendo representada em objetos de conhecimento e habilidades, tais como o uso consciente dos recursos naturais, os impactos ambientais causados pela ação humana e uso racional de energia elétrica. (BRASIL, 2018).

No Ensino Médio, a BNCC aborda a educação financeira aproximando os conceitos pertinentes às questões pessoais como orçamento familiar, políticas públicas econômicas e sociais, serviços financeiros, situações de compra e venda. Especialmente neste nível de ensino, a BNCC recomenda em suas habilidades para a Matemática o uso de tecnologias digitais como ferramenta de leitura, análise e elaboração de dados para a compreensão de situações relacionadas à economia, bem como questões associadas ao mundo do trabalho e ao meio ambiente.

Existe uma preocupação nas orientações da BNCC em relação ao preparados estudantes para o exercício da vida adulta, especialmente no tocante ao seu projeto de vida, enfatizando questões como planejamento financeiro, comportamento de consumo, análise dos riscos diante da contratação de produtos e serviços financeiros e planejamento da aposentadoria.

É notório também o avanço da educação financeira como área de

conhecimento e processo dentro da estrutura curricular brasileira, conforme Campose Kuntz (2020) que afirmam que as “competências e habilidades e objetos matemáticos relacionados à educação financeira ficaram mais explícitos e mais abrangentes” na BNCC (2020, p. 127).

A presença de habilidades específicas para a educação financeira evidencia um desafio a ser enfrentado no âmbito escolar: a formação docente e a aplicação dessas orientações curriculares em salas de aula. Todavia, o desenvolvimento de práticas na sala de aula para a educação financeira ainda não é comum por ser um tema recente na educação escolar, acarretando questionamentos e incertezas quanto à formação inicial e continuada. Além disso, as habilidades para a Matemática da BNCC enfatizam o sistema monetário brasileiro, limitando as possibilidades de práticas pedagógicas para as diversas temáticas, como relações de consumo e sustentabilidade, temas tão urgentes para debate e reflexão.

Além disso, as discussões formativas para a educação financeira foram afetadas pelas medidas prioritárias adotadas pelas redes de ensino durante o ensino remoto realizado durante a permanência do isolamento social provocado pela pandemia do Covid-19. Dessa forma, torna-se ainda mais urgente o esforço de professores e pesquisadores em ampliar os debates e investigações sobre as contribuições da educação financeira escolar na formação de estudantes para o exercício da cidadania, bem como os processos de formação inicial e continuada que podem atender tal intuito.

Mediante os desafios de implantação institucional da educação financeira na escola, cumpre ser relevante reforçar a visão adotada nesta investigação do conceito de Educação Financeira Escolar (EFE). Para tanto, convergimos da definição de Silva e Powell (2013) quanto ao que almejamos de um estudante educado financeiramente:

- a) Frente a uma demanda de consumo ou de alguma questão financeira a ser resolvida, o estudante analisa e avalia a situação de maneira fundamentada, orientando sua tomada de decisão valendo-se de conhecimentos de finanças, economia e matemática;
- b) Opera segundo um planejamento financeiro e uma metodologia de gestão financeira para orientar suas ações (de consumo, de

investimento,...) e a tomada de decisões financeiras a curto, médio e longo prazo;

c) Desenvolveu uma leitura crítica das informações financeiras veiculadas na sociedade (SILVA; POWELL, 2013, p. 14).

Diante da definição dos autores, é possível perceber que a principal característica esperada pelo estudante para lidar com situações envolvendo finanças está na análise fundamentada e crítica de suas tomadas de decisão. À vista dessa constatação, torna-se urgente um esforço por parte dos sistemas de ensino para a promoção de ações pedagógicas que promovam, logo nos primeiros anos de escolarização, a aprendizagem de conceitos envolvendo educação financeira.

Também é imperioso afirmar que a educação financeira escolar requer o ensino e aprendizagem de conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento, de forma que o estudante esteja preparado para exercer sua cidadania a partir da aplicação do que aprendeu em sua realidade, de forma responsável, respeitando princípios éticos, visando o bem-estar coletivo.

Para tanto, a promoção da educação financeira no ambiente escolar, especialmente em tempos de implementação da BNCC e as adaptações pedagógicas decorrentes da pandemia do Covid-19, depende essencialmente da formação de professores para atuação nesta área tão importante da sociedade, mas que ainda está limitada ao estudo de conteúdos da Matemática Financeira sem contextualizar com a realidade.

4. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

É fundamental, principalmente nos dias atuais, em que uma pandemia reforçou a diminuição do poder aquisitivo financeiro de uma parcela significativa da população, buscar conhecimentos visando uma reflexão mais profunda em relação à administração dos orçamentos domésticos, procurando planejar com racionalidade as finanças.

No entanto, somente algumas ações publicitárias de instituições bancárias não são suficientes para suprir essa lacuna cognoscitiva presente em muitos brasileiros. Está na escola a instituição principal para garantir a aprendizagem de valores e competências inerentes à educação financeira.

Apesar da existência de um conjunto de políticas voltadas para a educação financeira no Brasil, ainda está em um estágio incipiente a inclusão da educação financeira no contexto escolar. Nesse contexto entra a questão da formação do professor, que necessita estar condizente com suas práticas de vida e da ação docente, de modo a adotar sua “porção cidadã” como recurso potencial no desenvolvimento de aprendizagens que possam conduzir o estudante a pensar criticamente e fundamentar suas decisões financeiras, de modo a prepará-lo para o exercício da cidadania de forma plena.

Diante de um contexto em que as questões relativas às finanças estão cada vez mais latentes na sociedade brasileira, a promoção de ações visando a EF, conforme recomendadas pela BNCC, tornam-se ainda mais necessárias na escolarização básica, desde os anos iniciais, com a perspectiva de formar cidadãos bem fundamentados quanto à gestão de suas finanças e conscientes do seu papel na sociedade enquanto consumidor.

REFERÊNCIAS

VALENTIM, R. K.; RODRIGUES, K. C.; LEVINO, N. Educação financeira: projeto Mulungú de fomento à economia doméstica em uma comunidade do Jacintinho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 1220–1247, 2020. DOI: 10.21573/vol36n32020.100322. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/100322>. Acesso em: 27 abr. 2022.

ASSIS, M. R. S. **Estudo sobre as crenças de futuros professores de Matemática em relação à Educação Financeira**. 151 f. Tese

(Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: PUC-SP, 2019.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Programa Aprender Valor**. 2021. Disponível em: <https://aprendervalor.caeddigital.net/#!/programa>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília, DF: MEC; SEB, 1997.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação Financeira. **Orientação para Educação Financeira para as escolas**. Brasília: CONEF, 2009. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/DOCUMENTOENEFOrientacoes-para-Educ-Financeira-nasEscolas.pdf> . Acesso em: 01 abr 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. 2018.

CAMPOS, C. R. KUNTZ, E. R. A educação financeira nos documentos oficiais e nos livros didáticos do ensino médio. In: CAMPOS, C. R. COUTINHO, C. de Q. e S. **Educação Financeira no contexto da Educação Matemática**: pesquisas e reflexões. Taubaté-SP: Akademy, 2020. p. 107-128.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS E TURISMO – CNC. **Educação financeira nas escolas**: ensino fundamental: livro do professor: 3º ano. Brasília: CONEF, 2014a.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS E TURISMO – CNC. **Educação financeira nas escolas**: ensino fundamental: livro do professor: 6º ano. Brasília: CONEF, 2014b.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS E TURISMO – CNC. **Pesquisa de endividamento e inadimplência do consumidor**: março de 2022. Disponível em: <http://stage.cnc.org.br/editorias/economia/pesquisas/pesquisad-endividamento-e-inadimplencia-do-consumidor-peic-marco-1>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FERREIRA, V. D. T.; COUTINHO, C. de. Q e S. A educação financeira e a modelagem matemática na escola básica. In: CAMPOS, C. R. COUTINHO, C. de Q. e S. **Educação Financeira no contexto da Educação Matemática**: pesquisas e reflexões. Taubaté-SP: Akademy, 2020. p.

157-188.

FORTE, C. M. J. (org). **Estratégia nacional de educação financeira (ENEF)**: em busca de um Brasil melhor. São Paulo: Riemma Editora, 2020.

GIORDANO, C. C.; ASSIS, M. R. da S.; COUTINHO, C. de Q e S. A Educação Financeira e a Base Nacional Comum Curricular. In: **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. vol. 10. n. 3. 2019.

KISTEMANN JR, M. A. Economização, capital humano e literacia financeira na ótica instrumental da OCDE e da ENEF. In: CAMPOS, C. R. COUTINHO, C. de Q. e S. **Educação Financeira no contexto da Educação Matemática**: pesquisas e reflexões. Taubaté-SP: Akademy, 2020.

OECD. **Improving financial literacy**. Analysis of issues and policies. Paris: OECD, 2005a. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/improvingfinancial-literacy_9789264012578-en#page27. Acesso em: 3 abr. 2022.

OECD. **Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness**. Directorate for Financial and Enterprise Affairs. Jul. 2005b. Disponível em <http://www.oecd.org> Acesso em: 14 abr. 2022.

SILVA, A. M.; POWELL, A. B. Um Programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica: **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática**. Curitiba: SBEM, 2013.

SILVA, A. M. da. POWELL, A. B. Educação Financeira na escola: A perspectiva da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Boletim GEPEM**, nº 66, p. 3-19, jan./jun. 2014.

TOLEDO, A. Educação financeira: por que precisamos dela? In: FORTE, C. M. J. (org). **Estratégia nacional de educação financeira (ENEF)**: em busca de um Brasil melhor. São Paulo: Riemma Editora, 2020. p. 16-29.

CAPÍTULO V

**ENSINO DE LITERATURA: ORIENTAÇÕES PARA A
MEDIÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE
AULA**

**LITERATURE TEACHING: GUIDELINES FOR THE
MEDIATION OF LITERARY READING IN THE
CLASSROOM**

**ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: PAUTAS PARA
LA MEDIACIÓN DE LA LECTURA LITERARIA EN EL
AULA**

**Cleudene de Oliveira Aragão
Daniely Moreira Coelho da Silva**

RESUMO

Um dos objetivos desta pesquisa, ainda em andamento, é investigar se práticas sistematizadas de leitura literária, à luz do letramento literário, podem contribuir para ressignificar o ensino de literatura na sala de aula e oportunizar a formação de leitores em uma escola municipal de Fortaleza. Assim, dialogamos com as teorias de Cosson (2018, 2020, 2021) e Aragão (2006, 2018, 2021), dentre outros. Como metodologia, seguimos os princípios da pesquisa-ação. Desta forma, elaboramos algumas orientações que podem colaborar para o processo de mediação de leitura literária na escola.

Palavras-chave: ensino de literatura; leitura literária; letramento literário; formação de leitores; mediação de leitura.

ABSTRACT

One of the objectives of this research, still in progress, is to investigate whether systematized practices of literary reading, in the light of literary literacy, can contribute to re-signify the teaching of literature in the classroom and provide opportunities for the formation of readers in a municipal school from Fortaleza. Thus, we dialogue with the theories of Cosson (2018, 2020, 2021), Aragão, (2006, 2018, 2021), among others. As a methodology, we follow the principles of action research. In this way, we elaborate some guidelines that can collaborate to the mediation process of literary reading at school.

Keywords: teaching literature; literary reading; literary literacy; reader training; reading mediation.

RESUMEN

Uno de los objetivos de esta investigación, aún en curso, es investigar si prácticas sistematizadas de lectura literaria, a la luz de la alfabetización literaria, pueden contribuir a resignificar la enseñanza de la literatura en el aula y proporcionar oportunidades para la formación de lectores en una escuela municipal de Fortaleza. Así, dialogamos con las teorías de Cosson (2018, 2020, 2021) y Aragão (2006, 2018, 2021), entre otras. Como metodología, seguimos los principios de la investigación-acción. Así, elaboramos algunas pautas que pueden colaborar al proceso de mediación de la lectura literaria en la escuela.

Palabras clave: enseñanza de la literatura; lectura literaria; alfabetización literaria; formación de lectores; mediación de lectura

1. INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas e estudos literários têm revelado que o ensino de literatura, que forma leitores, constitui um dos grandes desafios da prática docente, principalmente no Ensino Fundamental. (COSSON, 2020; ARAGÃO, 2018, 2021; DALVI, 2018).

Compreendemos que formar leitores não tem sido uma tarefa fácil para a educação brasileira, sobretudo quando observamos os dados revelados na última pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹, 5ª edição, de 2019, segundo a qual, entre 2015 e 2019, a quantidade de leitores no país diminuiu cerca de 4,5 milhões. Ressalta-se que, especificamente em 2019, a faixa etária compreendida entre 11 e 17 anos foi a que mais apresentou declínio no número de leitores. Ainda de acordo com essa pesquisa, a cidade de Fortaleza, por exemplo, também apresentou um baixo índice na faixa etária compreendida entre 5 e 17 anos, contemplando, portanto, alunos das séries do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.

Tal situação é igualmente refletida pelos dados do Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)². Segundo a Agência Brasil (2020)³, o Brasil tem 11 milhões de analfabetos, dos quais a maior parte são pessoas com 15 anos ou mais que não são capazes de ler e escrever. Os dados mostram, ainda, que o Nordeste é a região com a maior taxa de analfabetos entre essa faixa etária: 13,9%.

¹ A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é realizada pelo Instituto Pró-Livro. Ela tem como objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados, citados e orientam estudos, projetos e avaliações de políticas públicas. A 5ª edição foi publicada no início de 2020, antes da pandemia mundial.

² O IBGE é um dos principais provedores de dados e informações oficiais do país.

³ Publicado em 15 jul. 2020. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 12 dez. 2021.

Esses resultados evidenciam a necessidade de um olhar diferenciado para a compreensão de como são formados os leitores no Brasil, revelando, assim, a importância, cada vez mais, de um trabalho sistematizado de mediação de leitura, sobretudo a literária, em sala de aula.

Com isso, nesta oportunidade apresentamos o presente artigo, embasado nos pressupostos da Linguística Aplicada e que faz parte do Projeto “Observatório da Rede Municipal de Educação de Fortaleza” – parceria entre o Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE) e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) –, cujo eixo de pesquisa é *Letramento literário e formação de leitores*. Um dos objetivos deste estudo, ainda em andamento, é investigar se práticas sistematizadas de leitura literária, à luz do letramento literário, podem contribuir para ressignificar o ensino de literatura na sala de aula e oportunizar a formação do leitor literário em uma turma do Ensino Fundamental, anos finais, da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Nessa perspectiva, em nosso percurso metodológico, organizamos, de forma planejada, algumas orientações que podem nortear a prática do(a) professor(a) mediador(a) de leitura literária na escola. A justificativa se dá, tendo em vista que, infelizmente, muitos trabalhos com a leitura literária, quando desenvolvidos no contexto escolar, têm se centrado em três finalidades: i) ênfase na decifração do código linguístico, quando o texto literário acaba sendo pretexto para o ensino da gramática; ii) ênfase no caráter artístico, cujo objetivo é possibilitar o prazer estético do leitor, sua fruição, como se isso bastasse; e iii) ênfase na historicidade, apresentação de datas e períodos literários. (COSSON, 2020).

Ressaltamos que todas essas finalidades são válidas, mas, por si só, não têm aproximado o leitor a um diálogo mais íntimo com a obra e com práticas de letramento literário. (COSSON, 2020). Por isso, a partir dessas reflexões, consideramos pertinente lançar um olhar para o espaço da leitura literária no contexto escolar, compreendendo qual é o perfil leitor dos

educandos, e quais intervenções podem ressignificar a relação dos alunos com a literatura na escola, mobilizando seus conhecimentos de mundo, sua participação e sua reflexão diante do texto literário.

Nesse sentido, compreendemos que práticas planejadas de leitura literária podem levar à constituição de sujeitos leitores protagonistas e, conseqüentemente, favorecer o prazer de ler, possibilitando a recepção literária por parte do educando. Segundo Colomer (2003, p. 96), essa recepção proporciona um momento de construção do mundo e compreensão da realidade, estabelecendo “coerência significativa” para o educando, enriquecendo sua experiência de vida.

Para tanto, como fundamentação teórica, utilizamos as contribuições de Cosson (2018, 2020, 2021), Aragão, (2006, 2018, 2021), Dalvi (2018, 2013), Mendoza (2010, 2004), Colomer (2003), Solé (1998), dentre outros. Para esse propósito, dispomos a organização deste artigo em quatro momentos.

No primeiro momento, centramo-nos nas concepções sobre *Literatura na escola*, compreendendo a literatura como um bem necessário para a formação do sujeito e a escola como espaço onde o conhecimento deve ser sistematizado. No segundo, *Leitura literária na escola: promovendo a prática de letramento literário*, trazemos algumas indagações sobre a leitura literária e sobre a prática de letramento literário, considerando-as essenciais para a formação do leitor no contexto escolar. No terceiro, *Mediação de leitura literária na escola: algumas orientações metodológicas*, apresentamos alguns percursos metodológicos que podem auxiliar o processo de mediação de leitura literária. No último, apontamos algumas suposições finais.

Reforçamos que a prática da leitura literária em sala de aula, bem articulada e planejada, é enriquecedora, pois proporciona aos educandos um encontro com texto, possibilitando que o leitor se reconheça, se posicione, num movimento de interação, de diálogo e de vivências.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LITERATURA NA ESCOLA

Entre as diversas concepções que abarcam a literatura, tomamos a de Antônio Cândido (2006), que a compreende como uma manifestação universal da humanidade, uma vez que ela é um bem e uma necessidade para todos os indivíduos, estando presente em várias circunstâncias da prática cotidiana, seja na escola ou fora dela, e que se manifesta em um contexto de cultura que se perpetua por meio das histórias transmitidas.

Ainda para Cândido (2006), a literatura é um direito incompressível diante da perspectiva de que todos tenham acesso de forma igualitária. Assim, devemos sempre reivindicar que a literatura ocupe um lugar central na formação do indivíduo, principalmente, na escola.

Nesse entendimento, Saviani (2020, p. 12) enfatiza que é a escola “é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada”, ou seja, é por meio dela que o estudante tem a oportunidade de acesso aos bens culturais e ao conhecimento científico, sistematizado e elaborado. Complementando essa reflexão, salientamos que, para muitos educandos, a escola representa talvez o único meio de acesso à leitura literária, em especial se for de forma organizada e mediada.

Segundo Lajolo (2000), a literatura no currículo escolar é essencial para a formação e para o exercício pleno da cidadania. Por isso, entendemos que ela não pode ser concebida como complemento, mas deve ser um princípio de aprendizagem. Compreendemos que, ao estar na sala de aula, a literatura não pode ser usada apenas para cumprir uma finalidade pedagógica específica – trabalhar a gramática ou preencher fichas de leituras ou, ainda, possibilitar a fruição, por exemplo. Assim sendo, no processo de mediação da leitura, a literatura deve ocupar o centro da escolarização, viabilizando um diálogo do leitor com o texto, de forma dialógica, interativa, permitindo a aprendizagem das diversas possibilidades de conhecimentos que o texto literário pode abarcar. Nesta

perspectiva, ancorada em vários estudiosos, Aragão (2006, p. 48) destaca que:

[...] a literatura pode ser uma **fonte de conhecimento**; chega muitas vezes para ter uma **função pedagógica** e de identificação; pode funcionar como **um veículo de transmissão de cultura**; pode **proporcionar momentos de catarse**; pode assumir **um papel libertador e recompensador**; permite a evasão; estimula o comprometimento; e **favorece a aprendizagem**. (ARAGÃO, 2006, p. 48, grifo nosso e tradução nossa)⁴

Dialogando com as percepções levantadas por Aragão (2006), Mendoza (2010, 2014), um dos precursores nos estudos sobre ensino da literatura, também afirma que a literatura assume uma funcionalidade plural, já que possibilita uma intersecção entre diversos saberes (linguísticos, semióticos, pragmáticos, literários, contextuais, intertextuais, dentre outros), por meio de momentos de interação.

É nesse viés que este projeto de pesquisa de doutorado, em construção, em sua proposta de mediação leitora, tem buscado contribuir para a formação leitora, trazendo a leitura literária na escola de forma mediada e sistematizada, uma vez que acreditamos que o texto literário exige do leitor não apenas a compreensão comunicativa, mas também um diálogo do educando com o texto.

Cosson (2020) concebe a literatura como “linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (COSSON, 2020, p. 177). Ou seja, a literatura enquanto linguagem está relacionada ao modo de como o texto literário é lido, envolvendo, assim, uma transação entre leitor e obra, com isso, no

⁴ “podemos comprobar que la literatura puede ser una fuente de conocimiento; llega muchas veces a tener una función pedagógica y de identificación; puede funcionar como un vehículo de transmisión de cultura; puede proporcionar momentos de catarsis; puede asumir una función liberadora y gratificadora; permite la evasión; estimula el compromiso; y favorece el aprendizaje”. (2006, p. 48, tradução minha).

processo de leitura literária, o leitor acrescenta suas hipóteses, suas emoções e suas experiências de mundo para a construção de sentidos.

Cosson (2020) aponta, ainda, algumas reflexões no que diz respeito ao ensino da literatura na escola: o que se prioriza no ensino da literatura? O que se objetiva alcançar quando se propõe a trabalhar o texto literário? Que saberes podem ser mobilizados no ensino da literatura? Que materiais usar, por exemplo, quando se explora esse texto? São reflexões que fazem rever seu processo de escolarização.

Levantamos, então, uma outra questão: escolarizar ou não a literatura? O problema não está em escolarizá-la, porque é da própria natureza da escola, mas na forma inapropriada de trabalhá-la, principalmente, “falseando-a”, utilizando-a somente como ferramenta pedagógica, sem levar em consideração a dimensão que o texto literário proporciona (COSSON, 2018b, p. 103; SOARES, 2011, p. 22). Então, Rouxel (2013) traz alguns questionamentos sobre o papel da literatura no contexto escolar:

Ensinar literatura **para quê? O para quê determina o como.** Métodos e finalidades estão ligados. Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (qual cultura?), de formar leitores? De contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? Esses elementos não se excluem e compõem o espectro das possibilidades entre as quais é lícito escolher ou não escolher. (ROUXEL, 2013, p. 17, grifo nosso).

Essa autora enfatiza que o ensino de literatura deve visar à formação crítica e à construção e reconstrução de sentidos, que podem ser percebidos na forma como o mediador conduz a sua prática pedagógica. Tais reflexões são essenciais para se pensar como o docente, a escola e o sistema educacional, de uma forma geral, têm concebido e trabalhado a literatura.

Para ampliar essa discussão, na próxima seção, apresentamos algumas noções de leitura, especialmente de leitura literária.

3. LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: PROMOVENDO A PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Antes de falarmos de leitura literária e letramento literário, achamos necessário apontar algumas considerações iniciais sobre leitura nesta seção.

Acreditamos numa perspectiva interacional de leitura, num diálogo leitor-autor-texto (KOCH; ELIAS, 2018), possibilitando uma interface entre o conhecimento, as vivências do leitor, as explanações apresentadas pelo autor na constituição do texto, que, nesse caso, é o lugar do encontro, da interação. Adotaremos uma concepção discursiva de leitura oriunda dos postulados bakhtinianos, de caráter dialógico, que vê o leitor numa situação de interação com o autor e com o texto, ocupando “simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão é prene de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Kleiman (2004) afirma que hoje a concepção de leitura marcada de forma predominante é

[...] a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Dessa forma, no âmbito da Linguística Aplicada, na qual nossos estudos estão inseridos, a leitura é um processo de construção de

significado em que se valoriza não apenas os fatores linguísticos, mas, principalmente, os aspectos discursivos nas quais os sujeitos estão inseridos socialmente. Com isso, nessa concepção discursiva, “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2002, p. 2).

Zilberman (2008) defende que a leitura literária:

Constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto [...]. (ZILBERMAN, 2008, p. 23).

Nas palavras da autora, a leitura literária se dá nesse diálogo interacional, proporcionando ao indivíduo ampliar as fronteiras de sua percepção sobre o mundo para, com isso, também, transformar a sua realidade. Ademais, nas palavras de Cosson, a leitura literária, na escola, deve cumprir uma função social de ajudar o educando a:

[...] ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque **nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.** (COSSON, 2018b, p. 30, grifo nosso).

Para tanto, é importante que o ensino da literatura efetive um “movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente” (COSSON, 2018b, p. 47), visando ampliar o repertório cultural do educando. Nesse caso, é essencial salientar que “tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula” devem fazer parte da prática pedagógica. (COSSON, 2018b, p.48).

Acreditamos que as concepções que se têm de leitura podem impactar diretamente o processo de leitura literária na escola. Cosson (2021, p. 82) faz uma reflexão acerca do processo de leitura literária que se tem utilizado na escola, que vem adotando dois enfoques: no primeiro, o intuito é “decifrar e compreender os signos da escrita”, o que pode ocasionar um leitor pouco interessado pela leitura literária, promovendo, conseqüentemente, um grande fracasso na formação do leitor. O outro enfoque propõe uma leitura objetivada para a formação do leitor, considerando a leitura literária como um “modo específico de ler”, envolvendo aí o circuito de leitura (autor, texto, leitor e contexto), proporcionando, assim, práticas de letramento literário.

Para Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p.67), o letramento literário na escola exige o contato constante com o texto literário, com atividades sistematizadas de leitura literária, o estabelecimento de uma comunidade de leitores, com participação ativa dos alunos, ampliando e consolidando sua relação com a literatura, com estratégias de leitura, permitindo a construção do repertório literário do leitor. Isto é, o letramento literário está relacionado com o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido” uma vez que se consolida em uma atividade processual e pelo modo como o texto é lido.

Segundo Soares (2011), a maneira como é realizada a leitura literária na escola pode favorecer para o interesse do aluno pelo texto literário ou, do contrário, pode causar-lhe aversão e/ou resistência à leitura dos livros. Enfatizamos, novamente, ainda seguindo o pensamento da autora, que uma escolarização adequada no trabalho com o texto literário possibilita práticas de letramento literário, uma vez que encaminha a uma experiência de leitura literária eficaz, ultrapassando os muros da escola. O leitor seria, então, capaz de interpretar, construindo conexões entre o texto e o contexto.

A leitura literária marcada por propostas que buscam unicamente desenvolver um leitor reprodutor e, portanto, incapaz de refletir sobre o

que ler ou de dialogar com a obra literária, com o intertexto, por exemplo, é o que vem conduzindo a um fracasso escolar nos últimos tempos.

Neste cenário, é necessário destacar que, nesse processo de leitura literária, as leituras de mundo do educando, seus gostos, seus interesses também precisam ser levados em consideração pelo professor, bem como a leitura não deve servir simplesmente como um conteúdo a ser avaliado, a ser medido. Em outras palavras, é importante considerar o processo e a experiência de leitura, não podendo ser aprisionada em testes e notas, pois pode acabar afastando o leitor do texto; portanto, é essencial que o processo avaliativo tenha um caráter de registros dos avanços processuais do aluno para que as dificuldades do leitor sejam superadas.

Nas palavras de Soares (2011):

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o "estudo" daquilo que é textual e daquilo que é literário. (SOARES, 2011, p. 43).

O que muitos teóricos, assim como Soares, ressaltam é que, muitas vezes, as atividades de leitura de textos literários se dão apenas para localizar informações no texto ou para responder a questões de metalinguagem (gramática e ortografia) ou, ainda, a exercícios de opiniões, buscar no texto um ensinamento moral. Não que essas questões não sejam relevantes, mas não devem ser o centro do processo de estudo com a obra artística.

Esse pensamento advém da ideia de que o objetivo da leitura em sala de aula, especialmente a literária, restringe-se, em numerosos casos, à realização de tarefas escolares. Raramente são explicadas aos educandos as diversas formas de interpretar o texto, de realizar inferências, atentando-se ao contexto, ao intertexto, na perspectiva de fazer conexão

com suas experiências. Com isso, as aulas de literatura se tornam entediadas, formando alunos incapazes de apreciá-la.

Complementando essa discussão, entendemos que, na maioria das vezes, a leitura literária é apresentada ao educando apenas por meio de fichas de interpretação com informações acerca da obra, do autor, dos personagens e de outros detalhes, que são importantes, mas que, por si só, não abarcam a completude que uma obra literária constitui. Então, tal prática de trabalho com a leitura literária acaba desmotivando o leitor e não avalia sua interpretação textual.

Dalvi (2013, p. 75), por exemplo, salienta que muitas vezes “os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural.” É fundamental que se estude e pesquise a importância do texto literário na escola e entenda o seu potencial na vida dos educandos.

Neste projeto de pesquisa, buscaremos trazer um entrelaçamento entre autor, texto, leitor, contexto e intertexto considerando as perspectivas discursivas da linguagem, sempre ressaltando as experiências sociais que o educando traz para a sala de aula, além de entender que a leitura não pode servir como um ato excludente, mas como uma possibilidade de se pensar, de transformar e de se refletir sobre o mundo.

Compreendemos, assim, que a leitura literária não apenas auxilia no desenvolvimento cognitivo do educando, como também amplia a sua competência leitora, que é viabilizada por meio de uma experiência com o texto literário, essencial para a sua formação. Através da leitura literária, o educando entra em contato com outros mundos, outras experiências, outras visões, outras reflexões, de modo a poder assimilar e agir sobre a sua realidade, além de penetrar no exercício da empatia para compreender a si mesmo e o mundo que o cerca.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador do ensino, indaga sobre o poder da literatura, abrigada no campo artístico-literário, sobre a constituição do indivíduo que interage e que reflete sobre o mundo:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2017, p. 139).

Nessa compreensão, a Base vê a literatura como uma prática social, reconhece a importância da leitura literária para a formação do leitor, que se configura durante todo o processo de leitura no Ensino Fundamental e que se intensifica no Ensino Médio. “Está em jogo a continuidade da **formação do leitor literário** e do desenvolvimento da **fruição**.” (BRASIL, 2017, p. 503, grifo nosso). Não devemos esquecer de mencionar que uma certa “diluição” do papel da literatura em documentos norteadores pode ocasionar, na prática, sua exclusão dos programas e cargas horárias das escolas.

Nesse olhar, o papel do professor(a) como mediador(a) das obras literárias mostra-se essencial, assim, é importante que tenha o cuidado não apenas com a escolha dos livros que serão apresentados aos educandos, mas também com a forma como serão apresentados, além das estratégias de leitura aplicadas no processo de mediação. De acordo com Solé (1998), há todo um processo antes, durante e após a leitura, ou seja, as predições trazidas, as hipóteses levantadas e/ou confirmadas, os diálogos oportunizados, os conhecimentos acionados, a construção de sentido, etc.

Conforme Lajolo (1994) destaca em suas reflexões acerca do trabalho com literatura em sala de aula, a falta de autonomia de muitos docentes é consequência, muitas vezes, de uma formação precária. O mediador tem o papel do(a) professor(a) na escolha dos textos a serem ofertados, assim como o planejamento de como serão trabalhados em sala de aula representa condição essencial para a formação de leitores com práticas de letramento literário.

Diante do exposto, traçamos, na seção a seguir, algumas orientações que podem contribuir para a prática de mediação de leitura literária na escola, à luz do letramento literário.

4. MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: ALGUMAS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Nesta seção, apresentamos algumas orientações para o trabalho de mediação para a leitura literária na escola, elaboradas para esta pesquisa de doutorado, em processo de construção, que é parte integrante do Projeto “Observatório da Rede Municipal de Educação de Fortaleza – uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE) e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) –, cujo eixo de pesquisa é *letramento literário e formação de leitores*, da qual a professora pesquisadora faz parte.

Esta pesquisa está embasada nos princípios da Linguística Aplicada, pois vai além de uma perspectiva teórica para a resolução de problemas, mas a busca pela compreensão da “realidade” social (CELANI, 2005; PAIVA, 2019). Além disso, é de cunho qualitativo (GIL, 1999), contando com uma intervenção pedagógica do pesquisador, por isso se inspira na noção de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), com construção de atividades sistematizadas e mediadas com a leitura literária, a serem aplicadas em aulas de Língua Portuguesa, numa turma do Ensino Fundamental, anos finais, em uma escola da rede pública de ensino de Fortaleza.

Diante das exposições sobre o trabalho com a literatura até aqui explicitadas, acreditamos que desenvolver uma prática de leitura literária mediada e planejada na escola é uma tarefa que pode auxiliar o processo de formação do leitor literário.

A proposta de trabalho nesta metodologia contempla as concepções de literatura e leitura literária de Cosson (2018, 2020, 2021), Aragão, (2021) e Dalvi (2018); de formação do leitor literário de Cosson (2020),

Mendoza (2010, 2014), Colomer (2003); e de estratégia de leitura de Cosson (2018a, 2018b, 2020) e Solé (1998), dentre outros.

Assim, neste trabalho de mediação, demonstramos algumas estratégias de leitura literária que envolvem pré-leitura (predições, motivação), leitura (contato direto com o texto literário) e pós-leitura (registros e compartilhamento de leitura), explanando alguns encaminhamentos para a organização e planejamento de trabalho com a leitura literária (englobando escolha do texto, objetivos traçados, consolidação do registro de experiência com a leitura e avaliação), apontando alguns saberes contextuais/intertextuais que podem ser conduzidos de forma integrada e interdisciplinar durante a leitura literária. Em suma, caminhos que podem amparar a atividade com a leitura literária no contexto escolar.

Com isso, para o percurso metodológico, construímos, de forma sistematizada, algumas orientações (inspiradas também em estudiosos que compõem nossa fundamentação teórica) que podem nortear a prática do(a) professor(a) mediador(a) de leitura literária na escola, como veremos no Quadro 1.

Quadro 1: Algumas orientações para o mediador de leitura literária na escola

1. Tomar como critério principal a presença do texto literário em suas atividades já que não se forma leitor literário sem a vivência em leitura.
2. Escolher o texto literário é outro ponto essencial no processo de leitura literária. Assim, é necessário familiarizar os educandos com uma diversidade de temas e gêneros literários, contemplando textos de seus interesses, de autorias periféricas, que valorizem a diversidade cultural; além de buscar respeitar a integridade da obra, evitando, portanto, o uso de fragmentos.
3. Conhecer previamente o texto literário a ser lido em sala é essencial, pois favorece a construção de um plano de estudo.
4. Direcionar os objetivos a serem traçados com o texto literário, o que se deseja alcançar com o processo de leitura literária.

(Continua)

5. Preparar antecipadamente as atividades, compreendendo que saberes inerentes à leitura literária podem ser mobilizados, observando, por exemplo, as pausas no decorrer da leitura, as hipóteses construídas e confirmadas, as inferências a serem executadas, as ilustrações a serem lidas e relacionadas com o sentido do texto, o conhecimento sobre o autor, os contextos de produção, os diálogos intertextuais e entre linguagens artísticas, atentando-se também para os objetivos formativos de cada obra selecionada pelo mediador e para a conexão da obra com as experiências do leitor, propiciando um espaço de compartilhamento, de interação e de experiência estética em sala de aula.

6. Verificar o veículo no qual o texto foi publicado, visto que as mudanças nos suportes podem implicar alteração na recepção do texto; em seguida, examinar o espaço onde será feita a leitura da obra, pensando também em que estratégia de leitura utilizar, além do tipo de leitura (silenciosa, compartilhada, dramatizada), já que podem contribuir para o processo de construção de sentido do texto.

7. Conhecer o seu leitor é fundamental, por isso a importância de traçar um perfil-leitor que vai ajudar a entender as preferências dos educandos, bem como a selecionar os textos quanto à adequação vocabular e à temática a ser trabalhada. Além disso, será possível favorecer o contato com outros gêneros e/ou temáticas com as quais os alunos não estão familiarizados e que não são do seu interesse, mas que precisam também conhecer e discutir; frisamos que o mediador deve diversificar as obras (fáceis e de maior complexidade), mas sempre atentando para esse perfil-leitor.

8. Definir o tempo de leitura, que pode variar de acordo com a turma e com o texto escolhido.

9. Possibilitar a interdisciplinaridade, se houver necessidade, abordando uma relação com outras disciplinas, pois facilita a compreensão, a construção de sentido do texto e uma aprendizagem mais significativa.

10. Promover algumas ações na escola (feira do livro, visita à biblioteca, saraus etc.) que podem permitir maior inserção do estudante no mundo literário.

11. Permitir o compartilhamento dos registros de experiência durante o processo de leitura literária, consolidando uma comunidade de leitores, o que pode acontecer por meio de círculo de leitura, roda literária, diário de leituras etc.

12. Avaliar sem visar a punição, ao contrário, sempre pensar na aproximação do educando com o texto, bem como no seu progresso de leitura, seus diálogos e sua interação com a obra para que a leitura não se transforme em uma atividade mecânica e desestimulante, ou seja, entender a avaliação como um processo.

13. Fazer da leitura literária um hábito constante na escola.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Compreendemos que esses caminhos apresentados no quadro 1, voltados ao processo de mediação de leitura literária, não são estanques, mas podem cooperar para uma melhor organização sistemática com a literatura na sala de aula.

Ressaltamos, ainda, que, durante o processo de leitura literária na escola, é imprescindível que o teor artístico da literatura seja respeitado, valorizando sua construção literária. Daí é essencial que o mediador conheça de antemão o texto a ser lido durante as aulas e que ele não seja usado apenas para ensino da gramática ou algum conteúdo escolar específico, mas que sejam abarcadas diversas possibilidades para a sua construção de sentido. Outro ponto importante é a de que o educando seja protagonista e coautor no processo de leitura, uma vez que ele também constrói o sentido do texto; com isso, o mediador traz o leitor para esse diálogo com a obra, aguçando seu conhecimento, suas hipóteses, fazendo a conexão do texto com suas vivências sociais etc. A seguir, demonstraremos as suposições que almejamos e nas quais acreditamos com este trabalho de pesquisa.

5. À GUIA DE CONCLUSÃO: ALGUMAS HIPÓTESES

Tendo em vista que esta pesquisa ainda se encontra em processo de construção e aplicação, seria precipitado apontar resultados antecipadamente. De qualquer modo, conhecendo o contexto da sala de

aula na Educação Básica, especialmente na rede municipal de Fortaleza, é possível ressaltar o quanto um trabalho planejado e sistematizado com a leitura literária pode contribuir para formação do leitor literário e preencher a lacuna da hipótese de pesquisa de que a literatura tem perdido cada vez mais o seu papel na escola. Tal compreensão é o que nos impulsiona a acreditar e buscar, incansavelmente, um olhar atento a esse bem tão essencial para muitos jovens em formação.

Por isso, pretendemos sair de uma prática tradicional de ensino, cujas percepções são as de que as ações pedagógicas que envolvem o ato de ler literatura se voltam a exercícios de memorização, fundamentados na apropriação do código linguístico, no preenchimento de questionários, com leituras mecanizadas e sem aproximação do educando. Em vez disso, propomos conceber práticas mais organizadas, envolvendo os diversos conhecimentos que podem estar alicerçados no texto literário sem perder de vista o teor literário que a obra pode contemplar, alargando o contato do aluno com a leitura literária, com práticas diversas de letramento literário, colocando-o como ativo e protagonista. (COSSON, 2020).

Nesta perspectiva, supomos que, por meio de práticas pedagógicas com a mediação intencional de leitura literária entre os estudantes e o texto, seja possível oportunizar uma ressignificação da literatura na escola, proporcionando uma relação mais íntima do aluno com a obra, com a aproximação entre o texto literário e as experiências culturais e sociais do leitor.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. O lugar da Literatura na escola e a formação literária de professore(a)s: sacralização, banalização ou reinvenção? *In: DA SILVA, Elisafran de Menezes Lemos et al. (org.). **Novos letramentos, formação e prática docentes**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/18b7cd_0c6c341258b94fa49c946102eadfd6cd.pdf#page=16&zoom=auto,-107,430. Acesso em: 15 jan. 2022.*

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar? *In: JOGO DO LIVRO, 12.; SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO: PALAVRAS EM DERIVA, 2., 2018, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/LITERATURA%20E%20FORMAÇÃO%20INICIAL%20E%20CONTINUAÇÃO%20DO%20PROFESSOR%20LEITOR%20LITERÁRIO.pdf _ Acesso em: 06 jun. 2020.*

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices**: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores. 2006. 552 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Programa La Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

AGÊNCIA BRASIL. **Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever**: é o que mostram dados da Pnad Contínua Educação, divulgados hoje. Rio de Janeiro, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 25 out. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. *In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.*

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/Duas Cidades, 2006.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605/9792>. Acesso em: 5 ago. 2021.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. 1. ed. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura? **Revista Entrelaces**, Dossiê “A linguagem literária em sala de aula”, v. 12, n. 24, p. 34-52, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/62680>. Acesso em: 10 dez. 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas no ensino da literatura**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, Maria Amélia. A quem interessa a desqualificação da educação literária? *In*: DALVI, Maria Amélia *et al.* (org.). **Literatura e Educação**: gêneros, políticas e propostas. 1. ed. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 20-32. Disponível em: https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/ebook_literatura_educacao_generos_politicas_propostas.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.67-97.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo, 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 1 out. 2020.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v.7, n. 14, p. 13-22, 2004 Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>, Acesso em: 24 ago. 2021.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MENDOZA, Antonio. La competencia literaria entre las competencias. **Lenguaje y Textos**, n. 32, nov. SEDLL, 2010. Disponível em: http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021

MENDOZA, Antonio. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones ALJBE, 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia. (org.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *In*: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide

Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Literatura e Pedagogia: Ponto & Contraponto**. São Paulo: ALB, 2008, p.17-24.

CAPÍTULO VI

O ENSINO DE CIÊNCIAS E SUA PERSPECTIVA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

SCIENCE TEACHING AND ITS PERSPECTIVE IN EXTERNAL EVALUATIONS

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y SU PERSPECTIVA EN LAS EVALUACIONES EXTERNAS

Maria Elizete Pereira Alencar Oliveira

Maria Cleide da Silva Barroso

Francisca Helena de Oliveira Holanda

RESUMO

Objetivamos, neste estudo, analisar a importância do Ensino de Ciências para o ensino fundamental no contexto das avaliações externas. A abordagem desta pesquisa foi de maneira qualitativa, com professores do segundo ano. Fundamentamos nosso estudo em Kramer (2005), Luckesi (2008) e entre outros. Diante do estudo, o Ensino de Ciências forneceu amostras específicas relacionadas à realidade dos alunos. Resultados demonstram necessidade de diálogo entre professores aproximando a universidade da escola como ponto de apoio para estudar e debater sobre problemáticas do chão da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências; Avaliação Externa; Avaliação em larga escala.

ABSTRACT

We aim in this study to analyze the importance of Science Teaching for elementary education in the context of external assessments. The approach of this research was qualitative, with second year teachers. We based our study on Kramer (2005), Luckesi (2008) and others. In view of the study, Science Teaching provided specific samples related to the students' reality. Results demonstrate the need for dialogue between teachers, bringing the university closer to the school as a support point for studying and debating issues on the school floor.

Keywords: Science teaching; External Assessment; Large scale evaluation

RESUMEN

Nuestro objetivo en este estudio es analizar la importancia de la Enseñanza de las Ciencias para la educación primaria en el contexto de las evaluaciones externas. El abordaje de esta investigación fue cualitativo, con docentes de segundo año. Basamos nuestro estudio en Kramer (2005), Luckesi (2008) y otros. En vista del estudio, la Enseñanza de las Ciencias proporcionó muestras específicas relacionadas con la realidad de los estudiantes. Los resultados demuestran la necesidad del diálogo entre docentes, acercando la universidad a la escuela como punto de apoyo para el estudio y debate de temas en el suelo escolar.

Palabras Clave: Enseñanza de las ciencias; evaluación externa; Evaluación a gran escala.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo traz como tema o Ensino de Ciências e sua perspectiva nas avaliações externas, o qual tem como objeto de estudo a implementação da disciplina de Ciências nas avaliações externas no ensino fundamental, tornando-se importante porque sugere a possibilidade de aliar o conteúdo abordado na avaliação ao currículo da escola, trazendo inovações para a prática dos professores do ensino fundamental. O conceito de avaliação se constitui a partir de diferentes significados, gerando formas distintas de compreendê-la. A avaliação é algo que deve fazer parte permanente do cotidiano escolar. Nessa esteira, cumpre destacar que a sua concepção pode se dar a partir de três vertentes: achados científicos, experiência prática do indivíduo e exames avaliativos das instituições. O Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental dispõe de demandas nos registros acadêmicos, por exemplo; há uma tarefa que tem sido realizada inúmeras vezes, em aula de Ciências, como ferramenta científica capaz de instigar a aprendizagem, nos anos iniciais do ensino fundamental. Rememora-se aqui uma das práticas remotas de plantar, pela primeira vez, o feijão no algodão, colocando-se o feijão sobre o algodão molhado, em um local iluminado, sem deixar o algodão secar. Acrescentava-se água sempre e aos pouquinhos. Mais ou menos em três dias, a raiz começava a aparecer e um pouco mais tarde o pé de feijão começava a nascer. Com isso, percebe-se que a práxis metodológica do conteúdo é imprescindível para a assimilação de conhecimentos no Ensino de Ciências, o que se mostra como prática indispensável.

Disponibilizar aos estudantes uma educação nessa área de maneira qualitativa é marca resolutiva para o segmento científico e tecnológico, bem como formar discentes com competência de execução de uma interpretação

mais crítica a respeito do meio que os envolve, viabilizando a tomada de decisões da vida.

A política de Avaliação em aspecto nacional se estabeleceu desde 1990, a partir do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB). Tempos depois, houve avaliações em larga escala, como jamais aconteceu antes na história da educação brasileira. Surgiram os exames nacionais, artifícios para uma avaliação convencionada em larga escala.

Vale ainda ressaltar que essa expansão se deu a partir da década de 1990, também com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 1996 (BRASIL, 1996). Com a promulgação dessa lei, ficou estabelecida, no artigo 24º inciso V, entre outros aspectos, uma nova concepção da avaliação: “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Optou-se por realizar a presente pesquisa por se entender a necessidade de discutir a importância das Avaliações Externas para o Ensino de Ciências, buscando entender o porquê de, nessa área de conhecimento do ensino, não existir a prática das avaliações externas, como acontece nas disciplinas de Português e de Matemática. Vale ressaltar que a pesquisa sobre o Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental pôs em cena a discussão sobre as avaliações externas, demonstrando o quão necessário é criar um recinto em que os docentes discutam a temática com vistas ao seu meio.

Salienta-se que os desafios para o professor do Ensino de Ciências são os mais diversos para a concretização de um ensinamento mais prático, cuja realidade institucional, devido à precariedade, apresenta dificuldades. O ensino, nesse contexto, deve ser efetivado por professores preparados, com formação que proporcione a realização de atividades educativas, requerendo metodologias apropriadas, aproveitando a bagagem que os

alunos já possuem e, como já mencionado neste artigo até mesmo suas curiosidades, as quais os ajudariam na compreensão dos conhecimentos científicos, de forma a ajudá-los a desenvolver uma prática com sentido. Tendo em vista os aspectos apresentados nesta reflexão, questiona-se: Quais as relações existentes entre a prática do Ensino de Ciências e a aprendizagem dos alunos que cursam os anos iniciais do ensino fundamental?

Então, faz-se necessário que o professor estabeleça relações com os diferentes questionamentos presentes no Ensino de Ciências, que esteja sempre voltado às tendências da pesquisa no magistério, as quais procuram oferecer diferentes perspectivas teórico-metodológicas. O docente deve se preocupar em requalificar seus estudos e suas pesquisas, com o intuito de sugerir procedimentos frente a novas provocações, procurando a elaboração de seus próprios métodos de ensino.

Objetivou-se analisar a importância do Ensino de Ciências para o ensino fundamental no contexto das avaliações externas. A pesquisa foi de campo exploratório com abordagem qualitativa, fundamentado em uma revisão bibliográfica. Os dados foram coletados através de questionário e por meio de uma oficina proposta aos professores que lecionam no segundo ano do Ensino Fundamental no Ensino de Ciências. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc."

A parte deste estudo apresenta as concepções de avaliação e Ensino de Ciências com os seus significados no contexto escolar. Para isso, foram estabelecidas algumas divisões no trabalho. Nesse primeiro momento, foi abordada uma contextualização teórica e política das avaliações externas, a partir de definições básicas, mostrando certa equivalência. Em um segundo momento, foi abordado o Ensino de Ciências.

Em uma terceira etapa, foram apresentadas algumas falas dos professores, suas colocações e compreensões. Finalmente, o quarto momento mostra as considerações finais da pesquisa.

2.RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 AVALIAÇÕES EXTERNAS: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E POLÍTICA

O conceito de avaliação se constitui a partir de diferentes significados, gerando formas distintas de compreendê-la. Neste estudo, inicialmente, é necessário mencionar que há uma distinção entre avaliação externa e avaliação interna. Esta última é efetuada pelo professor e ocorre em sala de aula, apontando os níveis de aprendizagem dos estudantes. Acontece intencional e sistematicamente e o docente pode recorrer a diversas ferramentas avaliativas. Os resultados dessa avaliação possibilitam a conclusão de cursos e obtenção de certificados e títulos.

É importante haver clareza sobre a concepção de avaliação em todos os seus ângulos e isso não acontece de maneira isolada. Essa percepção está ligada à formação e à experiência profissional do indivíduo, bem como às informações oficiais de órgãos públicos ou privados. A avaliação é algo que deve fazer parte permanente do cotidiano escolar. Nessa esteira, cumpre destacar que a sua concepção pode se dar a partir de três vertentes: achados científicos, experiência prática do indivíduo e exames avaliativos das instituições.

De acordo com Luckesi (2008, p. 18), o sistema educacional não tem se preocupado com os índices de aprendizagem, mas, simplesmente, com a aprovação e reprovação dos alunos, o que torna o exercício pedagógico escolar mais preocupado com uma "pedagogia do exame do que com uma pedagogia do ensino e aprendizagem". Outorgar grandeza e prestígio ao objeto em estudo é o que a ação de avaliar proporciona e sua origem vem do latim *a + valere*. Então, examinar é conceder uma ponderação de valor

sobre o domínio de um recurso para a averiguação da qualidade do seu efeito (LUCKESI, 2008).

A avaliação educacional é uma ação expositiva e operacional, concebida como uma intervenção primordial em qualquer processo de ensino. É um exercício didático primordial e perene no dia a dia do docente, devendo conduzir toda a marcha do processo de ensino e aprendizagem. É por meio dessa avaliação que vão sendo associados os resultados alcançados, conforme os objetivos propostos, a fim de averiguar a evolução do processo de ensinar, as dificuldades encontradas e nortear as atividades para as modificações necessárias. A avaliação deve ocorrer não só ao final das atividades didáticas, mas também na própria execução e disposição do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA).

Existe um percurso a trilhar no processo de ensino e aprendizagem, o que exige a averiguação do que esse caminho tem ajudado os discentes nas mudanças que realizam para assegurar a melhoria dos resultados. Essa ação de avaliar permite mostrar quais percepções os alunos absorveram, levando o docente a buscar meios e métodos que possam contribuir para que os alunos mostrem suas dificuldades e, dessa forma, possam superá-las com o auxílio do professor. Isso explica por que a avaliação tem uma intencionalidade formativa, propiciando certo apoio ao trajeto a percorrer e colaborando com o alcance de melhores resultados na aprendizagem.

A avaliação escolar apresenta três funções: diagnóstica, formativa e somativa. Dentro da concepção de Luckesi (2008), a avaliação deve ter uma natureza diagnóstica, no sentido de proporcionar um melhor ajuste reflexivo cultural e social ao processo de ensino e aprendizagem, levando em conta o cenário em que se encontra. O autor citado mostra, ainda, que um dos propósitos da avaliação com função diagnóstica é proporcionar, ao professor, o conhecimento sobre o grau de compreensão e de competência de seus alunos, para que possa, a partir de então, realizar um trabalho pautado em informações capazes de direcionar o processo de ensino, indicando o caminho a ser percorrido.

De acordo com Haydt (1995), a avaliação formativa objetiva detectar se os estudantes estão alcançando as metas almejadas, observando a conformidade entre os objetivos e os resultados atingidos durante o processo das tarefas recomendadas. Na verdade, esse é o percurso pelo qual o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos, o que pode acarretar um maior entusiasmo para que possa alcançar um aprendizado sistemático dos conhecimentos.

Na avaliação formativa, o aluno é o protagonista de sua própria formação. Ele se autoavalia o tempo todo, conduzindo os professores a uma perfeita sintonia, vivenciando uma troca contínua de informações com seus alunos, numa via de mão dupla cuja troca acontece entre professor, aluno e conhecimento.

A autora citada enfatiza os benefícios resultantes dessa modalidade de avaliação, tanto para a realidade do aluno como para o professor. Esse dispositivo permite que o docente identifique as limitações do ensino, viabilizando as reestruturações da sua prática, com o intuito de refazê-la para, assim, trabalhar melhor. Pretende, ainda, definir a colocação do aluno no percurso de uma área de ensino, no sentido de pontuar suas dificuldades e mostrar suas alternativas de resolução.

Por último, a avaliação somativa favorece a completude de várias ferramentas avaliativas pelas quais o aluno realiza, bimestralmente, diversas atividades (trabalhos, pesquisas e provas), obtendo uma nota que quantifica o montante de sua aprendizagem. Essa nota mostra o alcance das aprendizagens do aluno nessa última etapa.

Nesse sentido, o ato de avaliar o conhecimento de um aluno é, conseqüentemente, constatar a efetividade do ensino ofertado, verificando onde a aprendizagem falhou e as causas do insucesso, visto que há muitos fatores implicados. É importante, nesse sentido, compreender que avaliar o conhecimento de um aluno vai bem além da aplicação de provas como

instrumento quantitativo da aprendizagem. Diante disso, passa-se a fazer uma pequena diferenciação entre prova e avaliação.

A avaliação, no âmbito escolar, é uma ferramenta que tem um papel muito mais amplo, pois é um procedimento constituído por anotações e observações dos resultados obtidos, utilizando as provas escritas, orais, testes, participação nas aulas e outras atividades. O ato de avaliar por meio de testes e provas é ineficaz, pois não dá para mensurar a capacidade do aluno e o que verdadeiramente ele sabe. Esse fato leva muitas escolas a usarem o sistema de avaliação contínua, cuja linha de aprendizagem consiste no acompanhamento do aluno em seu cotidiano, como uma maneira efetiva de visualizar se o educando realmente progrediu e se ele reconhece seu progresso.

A prova é um instrumento de avaliação escolar para a coleta de informações, a qual poderá estar a serviço tanto do professor como do aluno. Para Moretto (2010, p. 119), devemos “[...] elaborar provas que sejam bem-feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes”. Isso mostra que, para optar por essa ferramenta avaliativa, é indispensável se fundamentar na concepção diagnóstica e formativa da aprendizagem.

Há diversos tipos de instrumentos de avaliação e, seja ele qual for, se o seu resultado for meramente quantitativo não trará nenhum benefício ao professor e ao aluno. Há professores que utilizam maneiras específicas de avaliar, outros vão por um caminho processual, ou seja, aplicam a avaliação de maneira contínua, aproveitando o conhecimento prévio do aluno, observando sua reação diante dos exercícios e dos desafios que lhes aparecem em sala. Atribuir valores aritméticos a um aluno ou a uma turma é algo não muito eficaz porque não mostra o nível real de aprendizagem do aluno ou da turma.

Compete ao docente verificar o comportamento do aluno, diante do conteúdo que lhe apresenta, constatando as mudanças de comportamento

que ele apresentou e suas reações e procedimentos de posse dos novos conhecimentos. Essas mudanças devem acontecer em tempos e ritmos adequados. Nesse aspecto, a avaliação deve acontecer como ato de justiça e de compromisso com o aluno, devendo ser o reflexo dos dados informativos, apresentando-se como solução para as limitações que o aluno possui.

O estudioso Kramer (2005) ressalta que a avaliação é uma ferramenta oportuna e indispensável na instituição escolar, sendo capaz de detalhar a compreensão e as habilidades que os alunos adquiriram. Dessa forma, a avaliação revela os propósitos do ensino já alcançados num determinado ponto do trajeto e as dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Kramer (2005) refere que a palavra avaliação vem do latim e significa valor ou apreço ao objeto de investigação, união da ação de avaliar e de mensurar os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. Para o autor citado, a avaliação é uma ferramenta fundamental utilizada pelo sistema escolar, sendo capaz de caracterizar a compreensão, comportamentos e habilidades que os estudantes adquiriram. Diante dessa afirmação, acredita-se que a avaliação possa mostrar os propósitos de ensino já alcançados num determinado ponto da trajetória educativa e as dificuldades encontradas nesse processo de ensino e aprendizagem.

Deve-se, portanto, direcionar um novo olhar às potencialidades do aluno, bem como os conteúdos que ele deve apreender. Assim, o professor, durante o processo avaliativo, terá de focar sua tática de ensino em perguntas, propostas e recomendações, as quais se adéquam ao contexto vivenciado por cada estudante, averiguando cuidadosamente sua aprendizagem e desenvoltura. Um processo avaliativo deve, portanto, retratar, na mesma intensidade, a práxis pedagógica docente e as possibilidades do aluno em relação aos conteúdos apresentados.

Percebe-se, atualmente, que a avaliação tem um esquema diferenciado na sua utilização, pois além de servir para constatar o nível de capacitação e de formação do aluno, pode ocasionar uma maior intimidade no contato entre professor e aluno. Isso se torna possível porque o trinômio 'ensino, aprendizagem e avaliação' tem como finalidade a educação plena do estudante. Esse trinômio, uma vez trabalhado, proporciona um entrelaçamento afinado e constante entre professor e aluno, facilitado pelo diálogo.

Por conseguinte, e na mesma linha de raciocínio, a avaliação também pode ser vista pelo prisma de que o ato de ensinar e aprender acontece em uma interação entre o professor e o aluno, permeada pelo diálogo, estimulada e favorecida pelo educador como facilitador da aprendizagem do estudante. Assim, o ato de avaliar deve ser realizado a partir do momento em que se apresenta um conteúdo. Entretanto, se não houver estímulo adequado do interlocutor, não será possível avaliar. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser vista como um meio para o alcance dos objetivos propostos, e seu papel varia de acordo com a realidade escolar, visto que, na pedagogia tradicional, sua função é classificatória e punitiva; por outro lado, no modelo renovado, a perspectiva se volta para a aprendizagem, por isso, a avaliação ganha um sentido formativo.

Como nunca visto antes, os sistemas de ensino sofrem pressão por meio da sociedade para ofertarem uma educação de qualidade. Nesse cenário, há um monitoramento às políticas voltadas, sobretudo, à avaliação sistêmica na intenção de organizar e elaborar políticas públicas para a melhoria da qualidade educacional.

A avaliação externa obtém essa designação por ter seus resultados ponderados externamente à instituição e se caracteriza como sistêmica ou em larga escala. É realizada por pessoas não diretamente ligadas ao objeto de avaliação, que são alunos e professores, e tem como objetivo auxiliar no redimensionamento das políticas educacionais.

A avaliação externa é um dos principais instrumentos utilizados para a reformulação das políticas públicas voltadas ao aprimoramento dos sistemas de ensino, redirecionando as metas das unidades escolares e, assim, aprimorando seu desempenho. Os resultados dessa avaliação possibilitam aos gestores a adoção de políticas públicas, para melhorar o desempenho das unidades escolares. A primeira iniciativa brasileira de avaliação em larga escala foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual se desenvolveu a partir de 1990 e foi aplicado inicialmente em 1995.

Sentindo-se a necessidade de discorrer sobre a avaliação em sua trajetória voltada ao preparo psicológico e aprendizagem integral do aluno, entende-se que o ato de avaliar é uma via de mão dupla pela qual se oferecem e se recebem valores que só são conquistados quando se repassam informações e conteúdos adequados à realidade do estudante e ao seu nível de entendimento, o que proporcionará o retorno esperado pelo professor.

Dessa forma, o professor saberá como cada aluno aprendeu e se houve apropriação adequada do conteúdo ensinado ao longo do percurso de ensino, para que possa, ou não, rever alguns tópicos. Compete, portanto, ao professor que desenvolva o seu trabalho educativo, tendo consciência das possibilidades dos estudantes e das adversidades com que se deparará, adotando uma prática de ensino formativa direcionada aos alunos, sugerindo-lhes questões desafiadoras que estimulem a construção do seu conhecimento.

3. O ENSINO DE CIÊNCIAS

Essa fase do estudo foi desenvolvida a partir de um panorâmico olhar do histórico do Ensino de Ciências, fazendo alusão às leis que fundamentam essa parte. As dificuldades no manuseio dessa disciplina já vêm de longas datas e têm reflexos até os dias atuais no cotidiano escolar, proporcionando

um ensino ainda fragmentado e com metodologias que não chamam a atenção do discente. Nessa esteira, é preciso promover ações afirmativas de formação continuada para o educador nessa área, as quais precisam estar planejadas e atreladas às práxis cotidianas dos sujeitos.

Nos correntes períodos da nossa história, tem sido gradativa a relevância dada aos campos da Ciência. De acordo com Germano e Kulesza (2010), para tentar explicar os fenômenos, a humanidade se dirigiu à magia, aos mitos, às religiões e, mais aproximadamente, à Ciência, com o auxílio da tecnologia. Em determinação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o ensino de Ciências constitui o ensino fundamental e o ensino médio, sendo representado em suas próprias disciplinas para cada nível escolar. A LDB expressa, ainda, que cabe às redes educacionais definirem os seus projetos políticos pedagógicos, de acordo com os olhares da sociedade.

No Brasil, o Ensino de Ciências é dividido em etapas. O primeiro contato com essa disciplina ocorre no ensino fundamental, nos Anos Iniciais, que contemplam o período do primeiro ao quinto ano. Nessa fase, o conhecimento se torna importante pelos sinais da faixa etária. Para Vygotsky (2000), mediar ligações cognitivas indispensáveis para situar uma determinada percepção trabalhada no processo de ensino e aprendizagem é um processo inerente à mente humana (COELHO; PISONI, 2012). Esse momento mediado pelo trabalho instrucional do professor viabiliza que o estudante, durante esse estudo, construa cognitivamente novas abstrações.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que regimenta a educação básica no Brasil, que entrou em vigor em 2017, é também nessa fase que “[...] ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro” (BRASIL, 2017, p. 58).

É necessário que o conhecimento prévio do aluno seja visto em sala de aula; é imprescindível que o docente entenda que a disciplina de Ciências tem uma história e que ele a conheça na medida do possível; que o entendimento pode sofrer alterações, ou seja, pode ser mudado, alargado e refutado. Nesse contexto, é indispensável, também, conhecer as diversificadas concepções de ensino de Ciências para que o docente entenda em qual visão ele desenvolve suas aulas e avalie a necessidade de transpor de uma ideia para outra, procurando dar sentido às aulas de Ciências.

Toda essa explanação viabiliza que o mestre possa ter diversificados métodos, em diferentes fases e, detalhadamente, que o docente tenha compreensão da sua função, ou seja, ser a ponte entre o entendimento e o estudante; e possibilitar ao discente apropriar-se, também, da incumbência de buscar o conhecimento, não só no ambiente escolar, mas em outros âmbitos da sociedade.

No entanto, evidenciamos que o mestre precisa, além de ter o controle dos conteúdos, perceber e empregar diversificadas metodologias de ensino, cujas necessidades são importantes e conexas com os procedimentos de avaliação do aluno e de autoavaliação do seu próprio manejo docente.

Corroborando Menezes e Santos (2001), o Ensino de Ciências torna-se indispensável, não só pelo desprendimento de percepções, mas por excitar habilidades e competências. Ainda para os especialistas citados, a Ciência que se deve repassar prepara para o ofício, tanto quanto para a vida, ou seja, determina que o aluno a perceba e a traga para o seu cotidiano, devendo ser crítico e pensante em seu manuseio, identificando atitudes que favoreçam a sua rotina e que propiciem uma melhor qualidade de vida a si, à comunidade e à existência planetária.

Os estudiosos Claudino Piletti e Nelson Piletti afirmam que a Companhia de Jesus, instituída por Inácio de Loyola, em 1534, delineou

metas pontuais na educação para conter a evolução luterana (PILETTI; PILETTI, 2010). Assim, afora as aulas de leitura e escrita, foram ofertados os cursos de Letras, Filosofia e Ciências. Nesse ínterim, iniciou-se o Ensino de Ciências nas instituições jesuítas, embora a atenção fosse voltada para as primeiras letras e a catequização dos nativos e filhos de camponeses pela Companhia de Jesus e depois pelas instituições jesuítas.

Seguidamente à eliminação dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal, em 1759, o ensino de Ciências foi praticamente dizimado do sistema educacional brasileiro. Ao iniciar-se o século XIX, ele foi bastante reduzido, sem deixar substituto. Logo após, com a chegada da família Real para o Brasil, em 1808, o sistema educacional brasileiro sofreu alterações, mas o ensino de Ciências continuou à margem.

Em seguida, o Ensino de Ciências foi incluso no sistema educacional brasileiro de maneira bem restrita, somente nas duas últimas séries do ensino secundário, em 1890, com a Reforma Benjamin Constant. Subsequentemente, em 1891, a primeira constituição republicana coloca como encargo do Congresso Nacional estimular a evolução das Letras, Artes e Ciências. Logo em seguida, em 1901, com a reforma de Epiácio Pessoa, o Ensino de Ciências foi retirado do currículo escolar.

Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) cuja importância, segundo Veiga (2007), foi fundamentar a nova educação em parâmetros científicos, ou seja, preconizava a adoção de métodos pedagógicos fundados na Psicologia testes vocacionais e de aptidão) e na Biologia (preceitos higienistas).

Em 1930, na Era do governo de Getúlio Vargas, o Ensino de Ciências se sustentou nas escolas normais, sendo voltado à saúde infantil, porém sua nomenclatura foi modificada para "Higiene e Puericultura".

Com o progresso tecnológico e científico, a Ciência se tornou indispensável ao crescimento da sociedade e viabilizou a junção mais ativamente no sistema educacional brasileiro. Um ponto marcante dessa

época foi o jeito automático de estudar as intervenções da ciência e da tecnologia sobre a sociedade, pois não considerava as inclinações e hábitos dos diversificados atores sociais em suas inúmeras relações, firmando uma deficiência importante na concepção dessa época (VACCAREZZA, 1999).

Sinopticamente, no Brasil, o ensino de Ciências foi incluído no currículo do ensino básico como condição na composição do cidadão e para responder às carências do progresso tecnológico do país. Com as alterações políticas ocorridas nessa época e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei 4.024, de 21 de dezembro de 1961) aconteceram amplas mudanças no dever da escola, e a Ciência ganhou mais espaço no ensino brasileiro (BRASIL, 1961). As orientações educativas para o ensino de Ciências tiveram avultada influência de projetos de renovação curricular existentes nos Estados Unidos e na Inglaterra. Esses projetos foram direcionados por respeitadas cientistas que estiveram concentrados com a formação dos estudantes que adentravam nas universidades.

No que tange à inserção no currículo escolar, a educação científica no Brasil começou de fato na década de 1930, época marcada por um momento caracterizado como de novidade. Nesse contexto, o processo de aperfeiçoamento do Ensino de Ciências no Brasil teve continuidade na década de 1950. Passado esse momento, houve a efetivação de parcerias de pesquisas em Ensino de Ciências no Brasil, as quais, atualmente, são alicerçadas e se compõem como indispensáveis fontes de conhecimento da área.

Diante do exposto, é preciso afirmar que o ensino de Ciências deve ir além da transferência de conhecimentos sistematizados, ou seja, o ato de lecionar num contexto transformador deve ir para além do que está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em outros termos, o Ensino de Ciências deve ser mais que o cumprimento de um dever curricular, sendo, portanto, motivado pela contribuição para a formação de pessoas que verão

o mundo de maneira diferente, propondo alternativas de aprimorá-lo no tocante ao indivíduo, bem como à sociedade.

4. ENSINO DE CIÊNCIAS: AS FALAS DOS DOCENTES

Buscando compreender melhor o que os professores pensam sobre o Ensino de Ciências e as demais questões que circundam essa área do ensino, realizou-se a aplicação de questionário com perguntas a quatro professores, que englobam a realidade em sala, os quais atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com professores de uma escola municipal de fortaleza que atuam no segundo ano do ensino fundamental. A escolha do segundo ano do ensino fundamental justifica-se pois pelo acompanhamento e observação da movimentação gerada nessa série devido a aplicação das avaliações externas, nas disciplinas de Português e de Matemática.

O estudo em questão partiu de uma pergunta inicial: qual a importância do Ensino de Ciências para o ensino fundamental no contexto das avaliações externas? Em busca de compreender por qual motivo o Ensino de Ciências não era incluído como área a ser avaliada nas avaliações externas, como acontece com as disciplinas de Português e Matemática, e quais os prejuízos disso para o Ensino de Ciências, foi percorrido um trajeto investigativo em torno da literatura sobre o assunto.

Diante disso, percorreu-se um caminho metodológico, no qual, foram coletados os dados da pesquisa. Dessa forma, não é o ensino que tem determinado o que será avaliado, mas é a avaliação que tem determinado o que será ensinado nas escolas. Em suma, é possível afirmar que as políticas de avaliações externas com foco na classificação das escolas têm determinado o currículo escolar.

É possível compreender, diante do exposto, que o foco exacerbado em algumas áreas de ensino, em detrimento de outras, resulta na indefinição e não compreensão dos reais objetivos de ensino dessas disciplinas. Isso se dá de tal forma que o desenvolvimento da disciplina fica a cargo apenas do professor, o qual a realiza da maneira como consegue.

As perguntas realizadas no questionário foram as seguintes;

Quadro 1 – Perguntas aos docentes

Considerando o contexto social, o conhecimento escolar tem grande importância para preparar o aluno para a vida, desta maneira, podemos qualificar a disciplina de ciências como uma ferramenta social que possibilita uma abrangência que passa por disciplina qualificada em avaliações externas? Explique sua resposta
Na conjuntura atual com desafios ambientais tão exacerbados, a avaliação feita nas escolas, com relação à disciplina de ciências contempla as expectativas que são mencionadas na BNCC?
No mundo contemporâneo preocupar-se com a alfabetização científica não seria uma forma de inserir a disciplina nas avaliações externas? Justifique.
Observando as avaliações aplicadas no contexto atual em que a disciplina de ciências não se apresenta de forma assertiva, clara e objetiva?
Que sugestões podemos citar para avaliarmos a aprendizagem do Ensino de Ciências nas turmas de 2º ano?
Como poderíamos igualar a consecução do conhecimento na área das Ciências e não apenas em Português e matemática nas avaliações externa? Que tipo de adequações poderiam ser feitas?
Se a BNCC propõe que seja desenvolvido um letramento científico como podemos avaliar de forma interdisciplinar, dando abrangência à disciplina de Ciências?
Você concorda em avaliar a disciplina de Ciências de acordo com as competências (conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes)? Justifique sua resposta.

Fonte: Elaboração dos autores (2021 e 2022).

A respeito da avaliação da aprendizagem, os professores demonstraram compreender a importância de se mudar o modo como os alunos têm sido avaliados, com foco nos resultados. Apontam ainda a necessidade de desenvolver um processo de aprendizagem dinâmico,

articulando as demais áreas ao ensino de Ciências, para que assim seja possível realizar seus objetivos de maneira efetiva: a aprendizagem e desenvolvimento do aluno deve ser o foco.

Dessa forma, pensar o Ensino de Ciências é pensar a formação de alunos críticos, conscientes e participativos. Essas características, com certeza, valerão para qualquer disciplina curricular e para a vida de todos os alunos. Krasilchik, (2002) diz que “os alunos não serão adequadamente formados se não correlacionarem as disciplinas escolares com a atividade científica e tecnológica e os problemas sociais contemporâneos”

O principal motivo que levou à realização desta pesquisa foi pensar num momento em que fosse possível dialogar de maneira mais próxima com os professores e, assim, compreender melhor como o Ensino de Ciências e as Avaliações Externas têm sido vistos pelos professores. Além disso, tinha-se o desejo de, juntamente a esses professores, pensar numa nova forma de realização do ensino de Ciências nas escolas. Os estudos de Lorenzetti e Delizoicov (2001) afirmam que o Ensino de Ciências, nos anos iniciais, precisa ser concebido largamente. Os conhecimentos dessa área podem, por certo, servir de apoio para organizar os processos de desenvolvimento da escrita e da leitura.

Conforme os depoimentos dos professores, a aplicação das avaliações externas ao Ensino de Ciências é viável. Especificamente, para o segundo ano do ensino fundamental que é o público-alvo desta pesquisa, por ser a série que é mais avaliada nas avaliações externas. Entretanto, é importante pontuar que viabilidade não é sinônimo de necessidade, considerando que o rumo tomado pelas avaliações externas na atualidade está cercado por um contexto de esvaziamento do conhecimento, com avaliações que têm o único objetivo de classificar as escolas, numa pedagogia do resultado.

Outros autores têm mostrado e apresentado pesquisas que corroboram questões de ensino e aprendizagem em Ciências. Ramos e Rosa (2008), em pesquisa com professoras dos anos iniciais do ensino

fundamental, igualmente mostraram qual era a concepção das professoras sobre o ensino e aprendizagem de Ciências:

No Brasil, paradoxalmente, mesmo diante do fato de que a Ciência e Tecnologia têm se mostrado cada vez mais inseridas no cotidiano de toda a população, observa-se que inclusive pessoas um pouco mais escolarizadas ainda estão em uma situação de distanciamento do chamado conhecimento científico. A Ciência para elas [professoras dos anos iniciais do ensino fundamental] continua cansativa, abstrata e praticamente impossível de ser compreendida. Nos anos iniciais do ensino fundamental o enfoque tem sido mais nos problemas da alfabetização e da matemática elementar. Por outro lado, a chamada Alfabetização Científica pouco tem sido estudada e comentada (RAMOS; ROSA, 2008, p. 300).

No que concerne às similaridades, observou-se que o que é comum em todas as respostas é a compreensão de que a disciplina de Ciências se faz muito necessária por desenvolver competências que envolvem a consciência e as atitudes, levando em consideração as habilidades que devem ser adquiridas pelos alunos, de forma a atender às expectativas mencionadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Analisando as respostas dos professores ao questionário aplicado, pôde-se perceber uma semelhança em algumas respostas dadas por vários deles, por exemplo, como na pergunta que diz respeito à disciplina de Ciências como ferramenta social com certa abrangência voltada para as avaliações externas, em que, unanimemente, os professores acreditam que a disciplina de Ciências pode se enquadrar nas avaliações externas pela sua abrangência social e pela base formativa que ela fornece aos alunos. Esse posicionamento é de todo o grupo, cujas ideias se mostraram quase idênticas em todas as respostas. A fala de um dos professores retrata o seguinte, *“a disciplina de Ciências explica tudo que nos cerca, que tem participação na formação social e educacional explicando ainda fenômenos que são essenciais ao dia-a-dia”* (Entrevistado D, 2021).

O entrevistado A acredita que a disciplina de Ciências pode se enquadrar nas avaliações externas pelo fato de ter uma abrangência social

com uma forte ligação com aquilo que nos cerca, contribuindo, assim, com a formação educacional do aluno, viabilizando ao estudante uma visão de mundo, ou seja, a disciplina de Ciências atuaria como colaboradora para ampliar o entendimento de mundo. Isso revela que o entrevistado A vislumbra essa possibilidade das Avaliações Externas como algo benéfico e necessário, sendo ministrada sob a ótica da realidade que envolve os alunos, tendo sua totalidade no que diz respeito aos conhecimentos necessários a serem utilizados no entendimento científico.

No questionamento que objetivou entender as relações entre BNCC e Ensino de Ciências, observou-se que há um consenso de que o documento atende ao esperado da prática dessa disciplina em sua totalidade, frente aos desafios apresentados no dia a dia. Vale destacar a fala de uma das professoras quando ela afirma o seguinte: *“Em todo o ensino de ciências, existe um compromisso em contemplar as expectativas que são mencionadas na BNCC. Até porque muitos dos pressupostos que são apresentados na BNCC, já existiam nos parâmetros curriculares nacionais (PCNs)”* (Entrevistado A, 2021).

As professoras B, C e D apresentaram respostas semelhantes, cuja visão se volta à BNCC que, segundo elas, é contemplada na disciplina de Ciências. É grande o esforço de levar as escolas a terem um alinhamento e uma prática ajustada de acordo com a BNCC e isso ainda não tem ocorrido em sua totalidade devido a não ter havido tempo hábil para isso.

A realização da pesquisa demonstrou, ainda, que é possível promover um ensino mais significativo tanto para os alunos quanto para os professores. Entretanto, isso só será possível a partir da garantia de espaços de diálogo de troca de experiências entre os professores, a qual possa transformar-se também em espaços de reflexão e autorreflexão, ajudando na formação dos professores, na mudança de posturas pedagógicas e na escolha de novos métodos de ensino.

Os professores compreendem que não há espaços nas escolas para algo novo, nem momentos com tempo suficiente para que os professores dialoguem, conversem ou estudem coletivamente para pensar em estratégias inovadoras. Além disso, os professores apontam, a quantidade de questões burocráticas, impedindo que possam pensar criticamente ou estudar antes de planejar suas aulas.

É possível compreender, diante do exposto, que o foco exacerbado em algumas áreas de ensino, em detrimento de outras, resulta na indefinição e não compreensão dos reais objetivos de ensino dessas disciplinas. Isso se dá de tal forma que o desenvolvimento da disciplina fica a cargo apenas do professor, o qual a realiza da maneira como consegue.

Sabe-se que há a garantia de um terço da carga horária para que os professores possam planejar, mas esses momentos, são muitas vezes solitários.

Dessa forma, os resultados obtidos com esta pesquisa demonstram a necessidade de aumentar o diálogo entre os professores. Uma opção seria aproximar a universidade da escola, sendo a universidade um ponto de apoio para ajudar os professores a refletir, estudar e debater sobre as problemáticas do chão da escola. O próximo tópico tem o objetivo de apresentar as considerações finais deste trabalho.

5. CONSIDERAÇÃO FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudos a relação entre Ensino de Ciências e as avaliações externas, no contexto do segundo ano do ensino fundamental. Assim, identificou-se a necessidade de primeiro compreender os fundamentos teóricos políticos das avaliações externas.

Realizou-se uma revisão de literatura a partir de estudos na área da avaliação. Concluiu-se, a partir deste estudo, que a concepção de avaliação escolar presente na literatura refere-se à ideia de avaliação como algo

inerente à prática pedagógica e, portanto, que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, diferentemente do que se tem apregoado com as avaliações externas que aparecem num contexto de avaliação como medição do aluno, ainda que não tenha objetivo de classificá-lo, acaba incorrendo na avaliação da instituição escolar ou do sistema escolar como um todo.

Considera-se que essa visão de avaliação voltada apenas para medir o aluno ou classificar a escola possui uma visão distorcida de avaliação da aprendizagem. Outra problemática percebida nesse contexto avaliativo é o foco em algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Assim, não é mais o conteúdo do que é ensinado que será avaliado, mas quem será avaliado (o aluno), é que é o parâmetro para definir o conteúdo das disciplinas avaliadas.

Constatou-se que tanto a literatura quanto os documentos oficiais possuem uma visão ampliada do que é o Ensino de Ciências, mas, se comparado ao ensino de Matemática e Língua Portuguesa, os documentos são insuficientes. Isto é, assim como nas avaliações externas, nos documentos orientadores, também há um foco na Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das outras áreas de ensino.

O grande desafio da docência, em tempos como os que vivenciamos atualmente, é enxergar a importância da escola na vida do aluno, a qual deixa marcas, seja de lembranças boas ou ruins, e, a partir dessa constatação, pensar em como cada professor irá contribuir com essas lembranças a serem criadas.

Conclui-se, com isso, que é preciso criar espaços ampliados de diálogo sobre as vivências e experiências de cada professor, ajudando-os a ressignificar e a repensar suas práticas. Para o ensino de Ciências, de acordo com os objetivos traçados, conclui-se que a carência começa na formação docente, seja inicial ou continuada. A mais, o foco em outras áreas do ensino, aquelas que serão avaliadas, faz com que os próprios

professores descredibilizem a importância de ensinar os conteúdos do Ensino de Ciências na escola.

Destarte, a ampliação das avaliações externas no ambiente das escolas não muda apenas a dinâmica do dia de aplicação da prova, mas muda o comportamento de alunos e professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, durante todo o ano letivo. Os professores temem, inclusive, lecionar em turmas que irão prestar os exames externos por conta de toda a pressão e busca de resultados.

Por fim, é deveras relevante pontuar a importância de estudos que busquem dialogar com as experiências docentes. Entretanto, não estamos falando apenas de utilizar a escola como ambiente de coleta de dados, sem dar retorno dos achados a esses sujeitos, mas de pesquisas que sejam construídas em diálogo permanente com os professores e alunos. A relação da universidade com a escola deve se dar de maneira contínua, auxiliando na formação de docentes, gestores e no processo de aprendizagem dos alunos.

Em vista disso, aponta-se a perspectiva de estudos futuros que, em permanente diálogo com a escola, busquem colaborar com a formação dos professores, mas que chamem esses professores para ajudar na construção dessas pesquisas, seja numa metodologia de pesquisa participante ou de pesquisa-ação. O fato é que não se pode mais fazer pesquisa sobre a escola sem a participação efetiva da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ciências da Natureza. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei n. 4.024/61.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

COELHO, L.; PISONI, S. **Vygotsky**: sua teoria e influência na educação. Revista Modelos- FACOS/CNE C Osório. Ano, 2012.

GERMANO, M. G.; KULESZA, W. A. Ciência e senso comum: entre rupturas e continuidades. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 115-135, 2010.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2010v27n1p115> . Acesso em 08 jul. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

KRAMER, M. E. P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. *In*: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EM AMÉRICA DEL SUR, 5., 2005, Mar del Plata. **Anais** [...]. Mar del Plata: UNMP, 2005.

KRASILCHIK, M. ; MARANDINO, M. . **Estudando a Biosfera - Introduzindo a Discussão sobre Biodiversidade**. In: Secretaria Estadual de Educação de SP; USP; UNESP; PUC. (Org.). Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde. São Paulo: Fundação Vanzolini, p. 1359-1365, 2002.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p.1-17, 37-50, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 jul. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete avaliação somativa. *Educabrazil. Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. São Paulo: Midiamix, 2001.

MOREIRA, W. E. **Avaliações Externas e o ensino das ciências naturais**: o que pensam professores das escolas públicas de Luziânia (GO). 2019. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **Didática geral**. Série educação. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.

SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. *In*: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (org.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

RAMOS, L. B. da C.; ROSA, P. R. da S. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v.13, n.3, p.299-331, 2008.

VACCAREZZA, L. S. Ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión em América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], n. 18, 21-33, 1999. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cts/article/view/7801>. Acesso em: 08 jul. 2022.

VEIGA, I. P. A. **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político Pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAPÍTULO VII

**EMOÇÕES E SENTIMENTOS RELACIONADOS A
MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO
FORMATIVO DE PROFESSORES QUE LECIONAM A
DISCIPLINA**

**EMOTIONS AND FEELINGS RELATED TO
MATHEMATICS: AN ANALYSIS OF THE TRAINING
PROCESS OF TEACHERS WHO TEACH THE
SUBJECT**

**EMOCIONES Y SENTIMIENTOS RELACIONADOS
CON LAS MATEMÁTICAS: UN ANÁLISIS DEL
PROCESO DE FORMACIÓN DE DOCENTES QUE
IMPARTEN LA ASIGNATURA**

Maria Ivânia Brito Milfont Teixeira

RESUMO

O presente artigo aborda alguns estudos realizados entre 2009 e 2020, que tratam sobre a relação de professores que lecionam a disciplina de Matemática e, as emoções e sentimentos envolvidos ao longo do seu processo formativo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, em que, para análise dos dados, foram definidas duas categorias, onde verificou-se, a partir dessa análise, que a afetividade influencia no efetivo aprendizado da Matemática, e que é preciso estabelecer ações que favoreçam seu ensino agora.

Palavras-chave: Afetividade; Processo formativo; Matemática.

ABSTRACT

This article addresses some studies carried out between 2009 and 2020, which deal with the relationship of teachers who teach the subject of Mathematics and the emotions and feelings involved throughout their training process. This is a bibliographic research of a qualitative nature, in which, for data analysis, two categories were defined, where it was verified, from this analysis, that affectivity influences the effective learning of Mathematics, and that it is necessary to establish actions that favor your teaching now.

Keywords: Affectivity; Formative process; Math.

RESUMEN

Este artículo aborda algunos estudios realizados entre 2009 y 2020, que abordan la relación de los docentes que imparten la asignatura de Matemáticas y las emociones y sentimientos involucrados a lo largo de su proceso de formación. Se trata de una investigación bibliográfica de carácter cualitativo, en la que, para el análisis de los datos, se definieron dos categorías, donde se verificó, a partir de este análisis, que la afectividad influye en el aprendizaje efectivo de las Matemáticas, y que es necesario establecer acciones que favorezcan tu enseñanza ahora.

Palabras Clave: Afectividad; proceso formativo; Matemáticas.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe a análise de alguns estudos realizados entre 2009 e 2020, que tratam sobre a relação de professores que lecionam a disciplina de Matemática e, as emoções e os sentimentos envolvidos ao longo do seu processo formativo. Essa temática surgiu a partir do decorrente uso de variadas expressões afetivas ligadas à matemática, durante uma revisão de literatura, ora positivas, ora negativas.

Ao focar nesses dois aspectos, emoções e sentimentos, optou-se por utilizar como aporte teórico a Teoria de desenvolvimento de Wallon, cujo “o conjunto da afetividade oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. ” (ALMEIDA, 2010, p. 26 apud MATTOS; ALMEIDA, 2016, p. 2). De acordo com essa teoria, a afetividade, juntamente com a “cognição, ato motor e pessoa” compõem os quatro elementos responsáveis por formar o sujeito (MATTOS; ALMEIDA, 2016, p. 2).

Partindo desse pressuposto, a afetividade está sempre presente em todas as relações e ações que o sujeito participa e realiza, respectivamente, não agindo de modo individual ou separada da cognição, da função motora ou da própria pessoa.

Porém, nem sempre se pensou dessa forma, do ser como completo, houveram momentos na história em que a “razão e emoção foram cindidas, no que diz respeito aos seus processos. [...] criou-se a visão errônea de que as emoções devem ser neutralizadas para não atrapalharem os processos racionais.” (SILVA; ANDRADE NETA, 2017, p. 34). Deste modo, disciplinas como a matemática, muitas vezes entendida como uma matéria voltada para o cognitivo, deveriam separar a razão da emoção,

consequentemente “a afetividade foi perdendo espaço nas práticas pedagógicas [...]”. (SILVA; ANDRADE NETA, 2017, p. 34).

Como resultado desse processo, hoje, “a afetividade no contexto escolar ainda é um campo em desenvolvimento. O professor tem em seu repertório comportamental habilidades sociais bastantes elaboradas e sabe que, por meio da afetividade, pode atingir a motivação do aluno que aprende.” (REIS; PRATA; SOARES, 2012, p. 356).

No entanto, não é algo tão simples e fácil de ser aplicado, quando se trata de concepções já formadas e vivenciadas em experiências anteriores, escolares e de formação. Como revelam os autores Maffei e Silva (2020), ao afirmarem que “não há como separar a forma como estudamos, aprendemos e ensinamos Matemática da forma como nossos afetos são mobilizados, sendo estes potencializadores desta relação de ensino e aprendizagem.” (MAFFEI; SILVA, 2020, p. 120).

Nesse âmbito, a presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre o processo formativo dos profissionais que lecionam a disciplina de Matemática, a partir de seus primeiros contatos com a referida disciplina, verificando a afetividade envolvida e sua influência de forma positiva ou negativa em suas ações pedagógicas cotidianas.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Os dados foram tratados com o apoio da técnica de análise de conteúdo. Para análise dos dados, foram definidas duas categorias: a) primeiro contato escolar com a matemática e as afetividades envolvidas; b) afetividade presente no processo de ensino-aprendizagem enquanto professor.

Quanto a estrutura do artigo, o mesmo foi dividido em 3 partes, antecedidas pela introdução e seguidas pelas considerações finais. No primeiro tópico, discutiremos os conceitos de afetividade abordados por Henri Wallon, Piaget e Vygotsky citadas nas obras de Castilho dos Santos (2019); Mattos e Almeida (2016) e Manrique e André (2009); no segundo,

a afetividade como ferramenta pedagógica; no terceiro, a discussão dos dados investigados a partir dos textos analisados e, por fim, as considerações finais.

2. CONCEITO DE AFETIVIDADE, SEGUNDO HENRI WALLON, PIAGET E VYGOTSKY

A Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon (1879-1962), aborda a afetividade com um dos “quatro conjuntos funcionais” que formam o sujeito, sendo eles: “afetividade, cognição, ato motor e pessoa.” (MATTOS; ALMEIDA, 2016, p. 2). Segundo essa teoria, não podemos pensar o sujeito sem antes considerar sua totalidade, portanto, não tem como separar o conjunto afetivo dos demais que o formam em sua plenitude.

Reforçando essa fala: “Na ótica piagetiana a afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, ou seja, sem afeto não haveria interesse, necessidade, nem motivação pelo aprendizado” (CASTILHO DOS SANTOS, 2019, p. 72).

Piaget (1896 – 1980) em sua Teoria da Epistemologia Genética, “considera que a afetividade desencadeia o desenvolvimento intelectual, sendo ainda que a afetividade seria uma força motora que envolve o indivíduo e o impulsiona a realizar uma ação, desempenhando um papel essencial no funcionamento da inteligência.” (CASTILHO DOS SANTOS, 2019, p. 72). Deste modo, emoções e sentimentos seriam primordiais para a aquisição de conhecimentos.

Por sua vez, as emoções e os sentimentos possuem suas próprias características. Para Wallon, “a emoção é a exteriorização da afetividade” (WALLON, 2005, p. 143 apud MATTOS; ALMEIDA, 2016, p.3), portanto, ela depende do ato motor para se exteriorizar, e tornar-se visível. Já os sentimentos,

são demonstrações afetivas que não apresentam perturbações corporais tão visíveis quanto as emoções. Estão associados à abstenção e à observação e são manifestados, por exemplo, pelos sentimentos de responsabilidade, de vergonha, de amizade, de solidariedade, de amor e de inquietação. (MANRIQUE; ANDRÉ, 2009, p. 29).

Nota-se então, que de acordo com essa ideia, a afetividade pode ser demonstrada por meio das emoções como também pode ser resguardada por meio dos sentimentos. De modo que, em relação ao ensino de matemática podem haver emoções explícitas durante os processos de ensino-aprendizagem, como também sentimentos implícitos nesse mesmo processo.

De acordo com Vygotsky, “um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. ” (VYGOTSKY, 2003, p. 121 apud CASTILHO DOS SANTOS, 2019, p. 73). Percebe-se nessa fala que, Vygotsky não se refere a aspectos positivos ou negativos ligados a emoção, mas aos efeitos causados por esses.

Com base nesse aspecto, podemos utilizar a afetividade como uma das ferramentas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, de modo que, as experiências vivenciadas possam ser recordadas com maior significado e suporte pelos educandos.

3. A AFETIVIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Quem nunca teve um professor que mais gostava e outro nem tanto assim? Quem já frequentou o ambiente escolar como aluno, sabe muito bem como é essa experiência. E isso prova que, as emoções e os sentimentos envolvidos no processo escolar não podem ser separados da formação do sujeito, conforme mostramos no tópico anterior. A afetividade

está presente em todas as vivências e etapas da vida pessoal, inclusive na escolar.

Várias pesquisas demonstram o quanto a afetividade interfere na relação professor-aluno, e conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem (MANRIQUE; ANDRÉ, 2009); (REIS; PRATA; SOARES, 2012); (BELARDI NETO; MARTINS, 2015); (MATTOS; ALMEIDA, 2016); (SILVA; ANDRADE NETA, 2017); (CASTILHO DOS SANTOS, 2019) (MAFFEI; SILVA, 2020) (SOARES; VARGAS; LEIVAS, 2020). No ensino de matemática não poderia ser diferente, em certos momentos ela contribui e em outros dificulta o aprendizado dos educandos, auxilia o professor em sua didática e também pode atrapalhá-lo.

Segundo Silva e Andrade Neta (2017) a afetividade pode influenciar de modo positivo ou negativo no aprendizado em sala de aula, cabendo ao docente utilizá-la a seu favor e não o oposto.

Partindo da pesquisa realizada pelas autoras Mattos e Almeida (2016), o comportamento demonstrado pelo professor quando o educando erra ou passa pelo momento de avaliação, é um dos fatores que podem influenciar negativamente no processo de ensino-aprendizagem da matemática. Segundo Soares, Vargas e Leivas (2020), "muitos sentimentos podem emergir em decorrência do rigor e da severidade com que a sociedade, de modo geral, encara tal comportamento." (SOARES; VARGAS; LEIVAS, 2020, p. 8-9).

Como solução, as autoras revelam que tanto o erro quanto a avaliação devem ser tratadas como "possibilidade de aprendizagem" (MATTOS; ALMEIDA, 2016, p. 10). É por meio desses, que tanto professor quanto educando terão a oportunidade de rever os caminhos tomados e solucioná-los de formas diferentes, até atingir o objetivo almejado.

Deste modo, a escuta atenta do educador e a abertura para o diálogo surgem como aspectos relevantes da afetividade, que passa a atuar de forma favorável como ferramenta pedagógica, a partir do momento em que

o educador demonstra seu afeto ao educando, dando espaço e vez para que ele se expresse, e assim também dizer o que está sentindo em relação ao que está sendo ofertado.

O acolhimento surge como a ação motora da afetividade na relação professor-aluno, por meio de ações que demonstram que o professor se encontra atento as necessidades dos educandos, e, portanto, disposto a auxiliá-lo no que for preciso para o seu total desenvolvimento como sujeito, criando assim a relação de confiança que ele precisa para se desenvolver.

De acordo com a pesquisa realizada por Castilho dos Santos (2019), é possível observar que a afetividade também está presente na relação professor-aluno, quando:

os professores mais admirados por seus alunos, são aqueles que os acolhe de forma integral, sem restrições ou barreiras, preocupam-se com seu desenvolvimento, fazendo suscitar assim, uma relação de confiança e reciprocidade. (CASTILHO DOS SANTOS, 2019, p. 82).

Seguindo essa linha, de confiança, as autoras Belardi Neto e Martins (2015), destacam que também: “É preciso criar condições de devolver à criança a conquista da autoconfiança e autonomia intelectual, através da apropriação e conscientização de sua realidade pessoal, sentimentos e emoções” (BELARDI NETO; MARTINS, 2015, p. 68). Sendo assim, tanto professores quanto alunos precisam se sentir confiantes no processo de ensino-aprendizagem de matemática, de modo que esse sentimento atue de forma favorável nas aulas e, auxilie a ambos ao longo desse processo.

Segundo Reis; Prata e Soares (2012): “Quando o professor valoriza a proposta educacional pensando nos seus alunos e envolvendo a afetividade, poderá atingir a participação imediata por parte dos alunos que sentem que podem confiar no professor.” (REIS; PRATA; SOARES, 2012, p. 349). Mais uma vez esse sentimento vem à tona, demonstrando que não é apenas uma ou duas pesquisas que apontam que a confiança faz

diferença na relação professor-aluno, e que conseqüentemente enriquece a experiência vivenciada por ambos sujeitos em sala de aula.

Durante a pesquisa realizada por Manrique e André (2009), “a afetividade pôde ser explicitada, representada e aceita como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.” (MANRIQUE; ANDRÉ, 2009, p. 35), o que demonstrou que a partir do momento em que as relações que envolvem o sujeito, atenderem ao seu aspecto global de desenvolvimento, elas tendem a dar melhores resultados, como demonstra a mesma pesquisa através de suas considerações finais dizendo que:

as modificações ocorridas nos professores em relação à afetividade permitiram não apenas a melhoria da qualidade de manuseio de materiais didáticos e instrumentos, mas também um estreitamento dos relacionamentos entre os participantes do processo de formação. (MANRIQUE; ANDRÉ, 2009, p. 35)

Na pesquisa citada acima, as autoras buscaram identificar os principais sentimentos e emoções de professores licenciados em matemática durante um processo de formação continuada em geometria. Medos e dificuldades foram compartilhados, analisados e discutidos a luz da teoria de desenvolvimento de Wallon, e ao final grande parte deles sofreram modificações em relação ao estágio inicial apresentado pelos professores participantes (MANRIQUE; ANDRÉ, 2009).

Tais fatores só corroboram para o que a pesquisa de Maffei e Silva (2020) aponta, de que: “A produção afetiva em relação à Matemática é fundamental nos processos de aprendizagem e, por isso, a Matemática e o desempenho dos estudantes não podem ser restritos apenas às capacidades cognitivas.” (MAFFEI; SILVA, 2020, p. 133).

Pensando no conjunto afetivo como ferramenta pedagógica, cabe a nós perguntarmos como os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se sentem em relação a matemática, quais as emoções e os sentimentos envolvidos desde os primeiros contatos com a disciplina até o momento formativo que perpassa suas respectivas carreiras pedagógicas.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica, a qual “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos[...]. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.” (SEVERINO, 2013, p. 106).

Focando na natureza qualitativa dos dados, os mesmos foram tratados com o apoio da técnica de análise de conteúdo, que segundo Severino (2013), se refere ao estudo das mensagens de diferentes discursos, os quais “podem ser aqueles já dados nas diferentes formas de comunicação e interlocução bem como aqueles obtidos a partir de perguntas, via entrevistas e depoimentos.” (SEVERINO, 2013, p. 106). Para análise dos dados, foram definidas duas categorias, que serão abordadas a seguir.

4.1 PRIMEIRO CONTATO ESCOLAR COM A MATEMÁTICA E AS AFETIVIDADES ENVOLVIDAS

Ao analisar os textos que abordavam os primeiros contatos do educando com a matemática, observou-se algumas emoções e sentimentos relacionados com a disciplina. Na pesquisa realizada por Mattos e Almeida (2016), o medo esteve presente em grande parte das respostas obtidas, constituindo o tópico principal dos resultados da pesquisa das autoras. Sendo assim, esse sentimento foi “dividido em três categorias, a saber: atitudes do professor, atitudes do próprio aluno e momentos de avaliação [...].” (MATTOS; ALMEIDA, 2016, p. 6). Expondo que o medo sentido pelos educandos pode resultar destes três fatores, de modo individual ou simultâneo.

Belardi Neto e Martins (2015), também citam o medo como um dos sentimentos observados nas práticas de sala de aula, onde:

as crianças apresentam medo, tristeza, angústia e sensações de fracasso por terem dificuldades em resolverem questões ligadas à matemática. Referem que não gostam do professor, não entendem a matéria e acabam levando essa frustração para a vida adulta, contribuindo para a baixa autoestima. (BELARDI NETO; MARTINS, 2015, p. 62)

A maioria destes sentimentos, segundo as autoras só surgem por não haver “reciprocidade nas relações entre professor e aluno, nem diálogo, cada um está preocupado com seu próprio estado de ânimo.” (BELARDI NETO; MARTINS, 2015, p. 68). E é o que se observa ao longo da pesquisa das autoras, em que a professora responsável pela turma de crianças não demonstra nenhuma dificuldade em relação à matemática, julgando explicar bem a matéria, de modo que não entende o porquê das crianças se sentirem assim em relação à disciplina (BELARDI NETO; MARTINS, 2015).

Outra pesquisa que aponta para o professor como um dos elementos causadores desse afastamento dos educandos para com a disciplina de matemática, é a da autora Castilho dos Santos (2019), que indica que “45% dos alunos afirmam que as atitudes hostis por parte do professor, como gritar em sala de aula por diversas questões, leva à ruptura da relação entre os envolvidos, uma vez que o educando sente-se agredido e desvalorizado com tal atitude.” (CASTILHO DOS SANTOS, 2019, p. 82). Reafirmando assim, uma das três categorias apontadas pela pesquisa realizada por Mattos & Almeida (2016), de que o medo também é resultante das atitudes do professor.

Na pesquisa realizada por Soares, Vargas e Leivas (2020), apesar dos alunos compreenderem que a matemática faz parte do cotidiano e por isso é tão importante para as suas vidas, foi possível observar “que muitos possuem uma visão um pouco negativa sobre ela, de modo que a têm como algo que exige bastante conhecimento e causa medo.” (SOARES; VARGAS; LEIVAS, 2020, p. 21).

No entanto, como solução para a essa problemática, os autores apontam o uso da afetividade como fator necessário para a transformação dessa realidade, a partir da:

mudança na postura do professor ao ensinar, pois, ao buscar compreender esses aspectos emocionais dos estudantes em relação à disciplina, ele pode elaborar estratégias para romper barreiras, colocando o aluno em uma posição de pré-disposição a aprender e participar. Afinal, é preciso ouvi-los, dialogar e buscar compreender como tornar tanto o ensino quanto a aprendizagem mais eficazes. (SOARES; VARGAS; LEIVAS, 2020, p. 21).

Mais uma vez o diálogo, surge como ferramenta pedagógica, e como ato motor da afetividade a ser demonstrada pelo professor através da escuta. Nesses primeiros contatos com a matemática, aqui contemplados a partir do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, pressupõe-se que são marcados em sua maioria por sentimentos negativos, mas que com o uso do conjunto afetivo podem ser alterados como veremos a seguir.

4.2 AFETIVIDADE PRESENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ENQUANTO PROFESSOR

Partindo para a análise dos textos que abordam o contato de professores que se encontram em formação ou já atuem no ensino da matemática, sejam estes oriundos do curso de Pedagogia ou licenciatura em Matemática, chegamos aos seguintes dados.

Depoimentos como dos participantes da pesquisa de Maffei e Silva (2020); Moraes, Barguil e Moraes (2016), demonstram que independente da formação, as emoções e sentimentos relatados por esses sujeitos, encontram-se relacionadas as primeiras interações que esses tiveram com a matemática, ou seja, ainda no contexto escolar como alunos. Em ambas as pesquisas, a primeira com alunas graduandas do curso de Pedagogia e a segunda com alunos graduandos da licenciatura em Matemática, surgiram relatos de dificuldade durante o período escolar.

Nas pesquisas das autoras Reis, Prata e Soares (2012); Silva e Andrade Neta (2017), cujos sujeitos participantes foram professores que já atuam em sala de aula no ensino da matemática, a afetividade ganha um novo aspecto, um olhar mais pedagógico em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Nas duas pesquisas, são ressaltadas as influências positivas da afetividade, na primeira as autoras citam que "O afeto possibilita a transmissão do saber ao aluno e é o que mobiliza o outro para que seja um processo contínuo." (REIS, PRATA; SOARES, 2012, p. 355), e na segunda pesquisa, as autoras mencionam que "o amor que o professor tem pela profissão e pela disciplina ministrada se apresentam como fontes de inspiração para os alunos, sujeitos a sua prática docente." (SILVA; ANDRADE NETA, 2017, p. 45). Apesar de uma análise romântica do processo de ensino-aprendizagem da matemática estar sendo apresentada nestas pesquisas, o enfoque da afetividade como algo positivo começa a ganhar forma, diferentemente dos estudos anteriores.

Por fim, na última pesquisa analisada, das autoras Manrique e André (2009), temos um grupo de professores formados em Matemática que possuem algumas dificuldades relacionadas ao ensino de geometria, algumas das falas destes sujeitos expostas pelas pesquisadoras, retratam os sentimentos presentes durante uma formação continuada em geometria, onde destacamos a fala da Professora Beatriz: "Na minha primeira aula, a Geometria só lembrava sentimentos negativos como medo, frustração, terror e pânico. E dizia: eu não vou conseguir." (MANRIQUE; ANDRÉ, 2009, p. 29).

Nesse relato, é possível observar que nem os próprios professores escapam de suas emoções, por estarem sujeitos a estas, porém, quando as emoções ganham espaço e são trabalhadas, discutidas, elas podem se transformar no seguinte relato da Professora Beatriz:

Depois de algum tempo no processo de formação, os sentimentos foram mudando. Brincando com a Geometria, com qualidade e desenvolvimento, fizemos a nossa própria história. Inclusive, aquele nosso trabalho só mostra essas coisas positivas, o negativo eu não guardei. Aquela nossa primeira aula, que foi uma catástrofe. Eu acho que foi a pior de todas. [...] Foi interessante porque nós percebemos que o medo era tão grande e, depois, ficou bonito e gostoso. Eu até guardei, jamais vou perder. (MANRIQUE & ANDRÉ, 2009, p. 30)

Com base, nessa última análise, percebemos o quanto nossos educandos ainda possuem chance de conhecer a matemática verdadeiramente, sem julgar ser incapaz de compreendê-la ou de usá-la no dia a dia. Ao longo da formação continuada surgiram outros depoimentos, que fortaleceram a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem dos próprios professores (MANRIQUE; ANDRÉ, 2009), que acreditamos que irão colocar em prática com seus educandos em futuro breve.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que, com base nas teorias abordadas de Wallon, Piaget e Vygotsky, que o sujeito não é composto apenas pelo cognitivo, mas também pelo afetivo, portanto, ambos devem ser trabalhados de forma conjunta durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

No ensino de matemática não poderia ser diferente, como se pensava erroneamente até pouco tempo atrás, de que a razão deveria ser separada da emoção. A disciplina de matemática era vista como a ciência voltada para os mais aptos cognitivamente, até hoje existem alguns estigmas resultantes dessa época, que acabam sendo reproduzidos pela sociedade.

Com base no objetivo principal desta pesquisa, refletimos sobre o processo formativo dos profissionais que lecionam a disciplina de Matemática, e as emoções e sentimentos envolvidos ao longo desse processo. Constatamos que, os primeiros contatos que esses sujeitos

tiveram com a matemática, foram permeados por sentimentos negativos, no entanto, com a abertura para a influência positiva da afetividade e o seu uso durante as ações pedagógicas cotidianas, essa triste realidade está prestes a mudar, com professores dispostos a usar a afetividade como ferramenta pedagógica na constituição do conhecimento pelo educando.

A partir dessa análise, verificou-se que a afetividade influencia no efetivo aprendizado da Matemática, e que, para não ocorrer um movimento cíclico de sentimentos e emoções negativas, que na maioria dos casos está ligada a disciplina, é preciso estabelecer ações que favoreçam o seu ensino agora.

REFERÊNCIAS

BELARDI NETO, Vera Lúcia Lotufo; MARTINS, Maria Anita Viviani. Emoções e sentimentos: uma análise de sua interferência na aprendizagem de matemática. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL, 6, 2015, Valdivia, Chile. **Anais [...]**, São Carlos: SPQMH, 2015, p. 60-69.

CASTILHO DOS SANTOS, Maria Suely. A influência da afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**. v. 5, n. 1, p. 68-85, jan. 2019. ISSN: 2387-0907.

MAFFEI, Letícia de Queiroz; SILVA, João Alberto da. Afetos na Cidade das Esmeraldas: algumas reflexões das alunas de Pedagogia sobre como sentem a Matemática. **RIPEM**, v. 10, n. 2, p. 120-136, 2020.

MANRIQUE, Ana Lúcia; ANDRÉ, Marli E. D. A. Concepções, sentimentos e emoções de professores participantes de um processo de formação continuada em geometria. **Educ. Mat. Pesqui.**, v. 11, n. 1, p. 17-38, 2009.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Sentimentos expressos por alunos do Ensino Fundamental II: A aula de matemática em foco. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12,

2016, São Paulo. **Comunicações Científicas**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016, p. 1-12. ISSN 2178-034X.

MORAES, Francisco Ronald Feitosa; BARGUIL, Paulo Meireles; MORAES, Francisco Rômulo Feitosa. Crenças, atitudes e emoções de futuros professores de matemática. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12, 2016, São Paulo. **Relatos de experiência**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016, p. 1-12. ISSN 2178-034X.

REIS, Valéria Teixeira da Cunha; PRATA, Mary Anne Rodrigues; SOARES, Adriana Benevides. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicol. Argum.** v. 30, n. 69, p. 347-357, abr./jun. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*.

SILVA, Francielle Ferreira; ANDRADE NETA, Nair Floresta. Afetividade e ensino-aprendizagem: influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento. **Especiaria – Cadernos de Ciências Humanas**. v. 17, n. 31, p.31-49, jun./dez. 2017.

SOARES, Gabriel de Oliveira; VARGAS, Andressa Franco; LEIVAS, José Carlos Pinto. Percepções e sentimentos de alunos do ensino médio em relação à matemática. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**. v. 07, n. 19, p. 05-23, 2020. DOI: 10.30938/bocehm.v7i19.2927.

CAPÍTULO VIII

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ANTECEDENTES E DEBATES CONTEMPORÂNEOS

INTEGRAL EDUCATION IN BRAZIL: CONTEMPORARY BACKGROUNDS AND DEBATES

LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN BRASIL: ANTECEDENTES Y DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Keifer Fortunatti

Eloisa Maia Vidal

Germânia Kelly Ferreira de Medeiros

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar o conceito de educação integral no Brasil por meio de sua construção histórica, que remete à primeira metade do século XX a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, bem como as principais experiências educacionais baseadas nesse conceito e os debates contemporâneos em torno do assunto. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com autores considerados referência na temática. Os resultados apontam que o conceito possui uma longa trajetória dentro da história da educação brasileira e concretizou-se em diferentes experiências educacionais que tinham por objetivo melhorar a qualidade da educação, assim como reduzir as desigualdades sociais e educacionais.

Palavras-chave: Educação integral; História da educação; Debates contemporâneos.

ABSTRACT

This article aims to analyze the concept of integral education in Brazil through its historical construction, which refers to the first half of the 20th century from the Manifesto of the Pioneers of New Education of 1932, as well as the main educational experiences based on this concept and the contemporary debates around the subject. To this end, a bibliographical research was carried out with authors considered a reference in the theme. The results indicate that the concept has a long trajectory within the history of brazilian education and concreted in different educational experiences aimed at improving the quality of education, as well as reducing social and educational inequalities.

Keywords: Integral education; History of education; Contemporary debates.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el concepto de educación integral en Brasil a través de su construcción histórica, que se refiere a la primera mitad del siglo XX, a partir del Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación de 1932, así como las principales experiencias educativas basadas en este concepto y debates contemporâneos en torno al tema. Por lo tanto, se realizó una investigación bibliográfica con autores considerados referencia en el tema. Los resultados indican que el concepto tiene una larga trayectoria en la historia de la educación brasileña y se materializó en diferentes experiencias educativas que tuvieron como objetivo mejorar la calidad de la educación, así como reducir las desigualdades sociales y educativas.

Palabras clave: Educación integral; Historia de la educación; Debates contemporâneos.

1. INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar tem sido uma temática recorrente nas discussões acadêmicas e nos planos de governo de diferentes matizes ideológicas. A ideia de promover uma experiência escolar mais abrangente aos estudantes, proporcionando um contato com práticas e vivências que ampliem o seu horizonte de possibilidades, é apresentada por muitos como parte da solução da educação no século XXI. Essa discussão, apesar da aparente contemporaneidade, remonta a algumas décadas nos estudos sobre educação brasileira. Suas origens remontam à primeira metade do século XX e está atrelada à divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Para além da importância histórica deste documento, ele lançou as bases que inspiraram diversas experiências de educação integral no Brasil ao longo do século XX e XXI.

O presente artigo tem por objetivo analisar a evolução histórica do conceito de educação integral no país a partir do ambiente educacional brasileiro das primeiras décadas do século XX, quando da divulgação dos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova até debate contemporâneo.

O artigo apresenta quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, são analisados os antecedentes históricos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, considerando o ambiente educacional brasileiro nas primeiras décadas do século XX. Na segunda seção, é feita uma análise do referido manifesto, apresentando suas características e importância como marco que introduz o conceito de educação integral no Brasil; a terceira seção é dedicada a descrever quatro experiências nacionais de educação integral, considerando suas principais características. Na quarta seção, é realizado o debate em torno do conceito de educação integral na atualidade a partir de autores de referência. Por

fim, as considerações finais apresentam as conclusões sobre a trajetória da ideia de educação integral no contexto da educação brasileira, bem como as experiências desenvolvidas e a polissemia do conceito.

2. CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO NO INÍCIO DO SÉCULO XX

A educação no Brasil durante o período imperial (1822-1889) era descentralizada e ficava a cargo de cada província. A falta de coordenação nacional aliada ao desinteresse na instrução da população deixou como herança um enorme contingente de analfabetos, o que era visto como uma “doença social” pelos intelectuais da época e um grande entrave ao desenvolvimento do país. Conforme afirma Couto e Prado,

o analfabetismo não é só um fator considerável na etiologia geral das doenças, senão uma verdadeira doença, e das mais graves. Vencido na luta pela vida, nem necessidades nem ambições, o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda ideia de progresso, entrevendo sempre, na prosperidade dos que vencem pela inteligência cultivada, um roubo, uma extorsão, uma injustiça. Tal a saúde da alma, assim a do corpo; sofre e faz sofrer; pela incúria contrai doenças e pelo abandono as contagia e perpetua [...] (apud PAIVA, 2015, p. 109).

Tal realidade não foi modificada com o advento da República. A promessa de um regime político que promovesse a cidadania, transformando súditos em cidadãos não foi efetivada. A educação permaneceu sendo relegada e os efeitos dessa política podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 – Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades

ANO	1890	1900	1920
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936.

Apesar de se observar um recuo de 10 pontos percentuais no total de analfabetos entre os anos de 1890 e 1900 (década que marca a passagem do período imperial para o republicano), a realidade educacional brasileira não se modificou nas décadas seguintes. O crescimento vertiginoso da população observado entre 1900 e 1920 não foi acompanhado de uma inserção desse contingente populacional à educação formal. Dessa forma, o percentual de analfabetos ficou inalterado neste período, porém, o número absoluto da população analfabeta quase dobrou (FORTUNATTI, 2021).

A permanência da descentralização da educação no período republicano fomentou distorções entre as regiões do país. As diferentes legislações educacionais dos estados dificultam a compreensão das condições de ensino das zonas urbanas e rurais do Brasil, o que abre espaço para a valorização de testemunhos de pessoas que vivenciaram a época (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015). Uma delas é Paschoal Lemme, professor e intelectual que relatou em suas memórias:

as poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos seus filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo o vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das

antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763 (LEMME, 1988 p. 44).

Essa situação de atraso educacional começa a se alterar a partir das mudanças socioeconômicas e políticas ocorridas na década de 1910. O processo de imigração estrangeira iniciado no século XIX trouxe novas configurações às relações sociais e trabalhistas, impulsionando novos valores na sociedade brasileira. Acrescido a isso, o impulso industrial e o acelerado processo de urbanização desse período representavam um grande impacto numa sociedade essencialmente agrícola, em que as cidades se caracterizaram por serem prolongamentos do mundo rural, para uma sociedade urbano-industrial, que passaram a ser "oficinas de civilização" (NAGLE, 2009).

Nesse contexto de mudanças simultâneas que ocorriam no país, os anos 1920 e a aproximação do centenário de independência do Brasil incitavam discussões sobre o evidente atraso educacional do país, que era ilustrado num ranking que apontava o Brasil como o penúltimo colocado no índice de alfabetização das "nações civilizadas" (CAVALIERE, 2002) e enfatizavam o fracasso do regime republicano que não foi capaz de corrigir essa "doença social".

Em meio a essas discussões sobre a necessidade da urgente escolarização das camadas populares, diversos estados passaram a realizar reformas educacionais com o objetivo de acelerar a alfabetização de sua população. O precursor desse processo foi o estado de São Paulo, que iniciou sua reforma em 1920, sob a liderança de Sampaio Dória, diretor da Instrução Pública do estado de São Paulo.

A reforma foi idealizada a partir do processo de recenseamento da população ocorrido neste mesmo ano, que tinha por objetivo identificar a quantidade de crianças analfabetas entre 6 e 12 anos, bem como seu local de moradia e as condições da mesma. Os dados revelaram um percentual de mais de 70% de analfabetos nessa faixa etária, o que motivou a

implementação de uma reforma que pudesse resolver, no menor tempo possível e com escassos recursos, a questão do analfabetismo no estado.

Baseado na premissa da urgência e da escassez de recursos para universalizar a escola elementar a curto prazo, Sampaio Dória optou por implementar a redução do tempo/qualidade da educação através da diminuição de quatro para dois anos da escola primária (gratuita e obrigatória), estabelecendo dois turnos de aula de duas horas e meia, direcionado a uma faixa etária específica. Segundo Barreto (1923, p. 62),

na impossibilidade de o Governo dar uma instrução de três ou quatro anos a todos, condensou os programas até então existentes em dois anos apenas, tendo necessidade, para serem cumpridos, de aumentar a capacidade intelectual do aluno, exigindo das crianças de nove a dez anos completos.

Apesar das várias críticas recebidas pela diminuição do tempo escolar e das precárias condições das escolas, a reforma paulista teve papel importante pelo pioneirismo e por inspirar várias outras reformas pelo Brasil. Nesse contexto, Anísio Teixeira, Diretor da Instrução Pública do estado da Bahia, iniciou no ano de 1925 a reforma educacional baiana.

Partindo da crítica ao modelo que priorizava a quantidade em detrimento da qualidade da educação, Anísio Teixeira buscou implementar uma reforma que avançasse e elevasse o nível de formação dos estudantes. Segundo ele,

a lei vigente, além de organizar administrativamente mal o serviço de ensino, limitava-o, pedagogicamente, à escola elementar e complementar, ambas absolutamente universais, que poderiam existir aqui ou no Afeganistão e onde se ministra uma instrução livresca e theórica. Tais escolas floresciam, isto é, funcionavam pelo estado mastigando uma alfabetização enfadonha e monótona, desprovidas de prédios e de material didático, sem fiscalização, sem estímulo e impulso administrativo, na mais absoluta das autonomias, a autonomia do abandono (TEIXEIRA, 1925, p. 9).

Sua reforma objetivava ampliar a ideia de “escola primária alfabetizadora” para “escola primária integral”. Nesse sentido, afirmava que:

a escola primária – disse o reformador – será sobretudo educativa buscando exercitar nos meninos os hábitos de observação e raciocínio, despertando-lhes o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura e história-pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento de pensamento e da expressão: guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos práticos e manuais, cuidando, finalmente, do seu desenvolvimento físico com exercícios e jogos organizados e o conhecimento das regras elementares de higiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir, utilizando-se o professor de todos os recursos para adaptar o ensino às particularidades da região e do ambiente baiano (NAGLE, 2009, p. 233).

Outras reformas foram implementadas em outros estados tais como Ceará, Rio Grande do Norte, Paraná, Rio de Janeiro, entre outros. Esse movimento de reformas ocorridas nos estados promoveu profundas mudanças no debate educacional, deslocando as discussões da esfera política para a esfera pedagógica, promovendo alterações administrativas e curriculares. Dessa forma, pode-se afirmar que o período se caracterizou pela predominância do “técnico” sobre o “político”, colocando em lados opostos a “escola tradicional” e a “escola nova” (NAGLE, 2009, p. 215).

Paralelo a esses movimentos reformistas, a década de 1920 também assistiu à criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) no ano de 1924. A entidade foi criada por Heitor Lyra da Silva, engenheiro e professor da Escola Nacional de Belas Artes e reuniu jornalistas, professores, intelectuais e demais interessados em participar das discussões acerca da problemática educacional do país.

Com a efervescência das reformas educacionais sendo implementadas em diferentes estados, a ABE intensifica as discussões sobre a educação brasileira, direcionando os seus esforços para a questões filosóficas, curriculares, administrativas, sociais e culturais. A notoriedade

de seus membros perante a sociedade, trazia prestígio à instituição, gerando influência no campo político. Eram críticos da educação essencialmente alfabetizadora. Em um de seus discursos, Heitor Lyra da Silva afirma que “não temos o fetichismo da alfabetização intensiva [...] é utopia esperar que a alfabetização rápida e quase instantânea, se possível, viesse a transformar para o bem as atuais condições do nosso país” (CARVALHO, 1989, p. 46).

A atuação da ABE ganhou notoriedade através da realização das Conferências Nacionais de Educação. As temáticas das conferências das quatro primeiras edições permitem a compreensão das discussões educacionais vigentes na entidade à época, como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Conferências Nacionais de Educação (1927-1931)

ANO	LOCAL	TEMA
1927	Curitiba	Organização nacional do ensino primário.
1928	Belo Horizonte	Ensino secundário.
1929	São Paulo	Ensinos secundário, primário e profissional; educação sanitária.
1931	Rio de Janeiro	Diretrizes para a educação popular

Fonte: (VALÉRIO, 2013).

A quarta conferência intitulada “Diretrizes para a educação popular” merece destaque por ter sido realizada após a Revolução de 1930, durante o governo provisório e ter contado com a presença do presidente Getúlio Vargas e do ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. Com relação à conferência, Saviani (2019, p. 230) destaca: “na abertura, Getúlio Vargas exortou os educadores inscritos nesta IV Conferência a definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país”.

Surpreendidos pela “missão” recebida pelo próprio presidente da república, Nóbrega da Cunha, jornalista e amigo de Fernando de Azevedo, apresenta um documento intitulado “Explicação à Mesa e à Assembleia da IV Conferência Nacional de Educação” em que afirma que Fernando de Azevedo havia assumido “o compromisso de consubstanciar num manifesto todos os nossos ideais e fixar, dessa maneira, o sentido fundamental da política brasileira de educação” (CUNHA, 2003 p. 59-60) e acrescenta que tal manifesto será divulgado num prazo máximo de dois meses.

A partir dessa digressão histórica, pode-se compreender os antecedentes históricos que culminaram com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, considerado o marco inicial da defesa da educação integral no Brasil. Tal documento será analisado na seção seguinte.

3. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932

Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 signatários, o manifesto foi a resposta dos intelectuais ligados à ABE e demais colaboradores (com destaque à Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que haviam realizado reformas educacionais no Distrito Federal e Ceará, respectivamente) ao pedido de Getúlio Vargas e seu ministro, para estabelecer as bases teóricas da política educacional do novo governo.

O documento estabelece um diagnóstico da situação educacional do Brasil e propõe mudanças profundas de caráter filosófico-educacionais e de princípios pedagógico-didáticos. Ancorado nas ideias de John Dewey e Emile Durkheim, o manifesto intitulado “A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo”, inicia apontando a precariedade da educação como o principal dos males entre todos os problemas nacionais. Tal constatação já havia sido feita pelos intelectuais e dirigentes ligados às

reformas educacionais dos anos 1920 e é mencionada no tópico intitulado "movimento de renovação educacional" do manifesto (FORTUNATTI, 2021).

Seu texto estabelece a educação como um "direito biológico" e não um privilégio determinado pela condição social do indivíduo. Além disso, a educação tem "por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e *integral* do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento', de acordo com uma certa concepção do mundo" (AZEVEDO et al., 2010, p. 40). Neste trecho do documento, o termo "integral" é utilizado para designar o processo de desenvolvimento do ser humano. Tal palavra é repetido em diversos fragmentos do manifesto, ora como desenvolvimento integral, ora como educação integral. Tal postura dos "pioneiros" de defender a necessidade da educação promover a formação integral do indivíduo, em contraposição à ideia de uma educação essencialmente enciclopedista, baseada na simples memorização, trouxe ao movimento o status de "precursor" da ideia de educação integral no Brasil.

Sobre a função do estado na educação, o documento estabelece que "do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública" (AZEVEDO et al., 2010, p. 43). Ademais, o manifesto concebe a ideia da "escola única", acessível a todos os indivíduos, com o objetivo de obter "máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais" (AZEVEDO et al., 2010, p. 44).

Apesar de defender uma educação integral para todos através da escola única, os pioneiros, que tinham forte inclinação liberal, não eram contrários à criação de escolas privadas destinadas a grupos e interesses específicos. Além disso, defendiam a educação gratuita em todas as escolas oficiais até os dezoito anos de idade e eram favoráveis à laicidade do ensino, a fim de que a educação não estivesse à serviço de interesses religiosos e dogmáticos.

Outro problema identificado pelos pioneiros era o “dualismo escolar” presente no Brasil, que consistia em uma escola primária destinada à alfabetização das massas e uma escola secundária, que estava à serviço das classes econômicas e dirigentes do país. Segundo o manifesto, a separação entre esses dois “sistemas” servia como um instrumento de estratificação social e deveria ser organizado como etapas de um mesmo processo, cada um com seu fim particular, dentro da “unidade do fim geral da educação” (AZEVEDO et al., 2010, p. 51).

Dessa maneira, o manifesto define a educação como o principal problema nacional, estabelece os fundamentos filosóficos e sociais e as finalidades da educação, determina a responsabilidade do Estado em garantir o “direito biológico” de todos à educação integral e apresenta as bases da Educação Nova. Não pode ser considerado um documento coeso teoricamente, em virtude da heterogeneidade de seus signatários e a necessidade de obter apoio à sua causa nos diversos estratos da sociedade em diferentes correntes ideológicas (SAVIANI, 2019). No entanto, é imprescindível salientar que se trata de um importante documento para a história das ideias educacionais do Brasil pela sua ferrenha defesa da escola pública e por inspirar diversas experiências de escolas de tempo integral no Brasil, como será demonstrado no tópico a seguir.

4. EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Ao longo dos séculos XX e XXI, diversas experiências que se propunham a promover uma educação integral foram colocadas em prática em diferentes locais do Brasil. Sob diversos formatos e diferentes matrizes ideológicas, várias instituições e políticas educacionais foram levadas a cabo em diversas regiões do país.

A presente análise não pretende apresentar todas as experiências efetivadas nesse vasto período “pós manifesto”. Objetiva-se apresentar ao

leitor três experiências de educação integral que foram efetivadas através da construção de escolas de tempo integral em diferentes períodos da história brasileira e um projeto de ampliação de jornada ampliada de característica intersetorial.

A primeira experiência de escola de tempo integral com projeto arquitetônico adequado ao projeto pedagógico, foi idealizada por Anísio Teixeira, que ocupava o cargo de secretário de Educação e Saúde da Bahia no ano de 1950. Sua proposta era construir uma escola que possuísse uma estrutura física que permitisse a educação integral dos estudantes, através de atividades pedagógicas e complementares.

Nesse contexto, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como "Escola Parque", é inaugurado no bairro da Liberdade, na cidade de Salvador-BA, no ano de 1950. O complexo educacional atendia alunos de sete aos 15 anos, das 07:30 às 16:30 e contava com uma ampla estrutura que era dividida em quatro "escola classe", que tinha capacidade para atender mil alunos cada e uma "escola parque", direcionada para as atividades complementares e que possuía os seguintes setores: pavilhão de trabalho, setor socializante, pavilhão de educação física, jogos e recreação, biblioteca, teatro de arena ao ar livre, setor artístico, entre outros (CAVALIERE, 2010).

Segundo o projeto pedagógico, um dos objetivos da escola é reproduzir a vida em sociedade no interior da escola, oportunizando aos alunos a convivência numa "sociedade em miniatura". Anísio Teixeira afirma:

a organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias (TEIXEIRA, 1967, p. 1).

Além da construção dessa escola, Anísio Teixeira objetivava lançar mais oito complexos educacionais com o mesmo projeto pedagógico e arquitetônico. Tal objetivo não foi atingido e o Centro de Educação Carneiro Ribeiro entrou em decadência a partir do golpe militar de 1964. No entanto, a experiência desenvolvida na escola tornou-se referência de educação integral e inspirou outras iniciativas educacionais. Segundo NUNES (2009, p. 30) “o Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político ideológicas tentaram implantar”.

Outra experiência de educação integral que ganhou destaque ocorreu no estado do Rio de Janeiro na década de 1980. Nesse período, o Brasil vivenciava os últimos anos de ditadura civil-militar e assistia à sua primeira eleição direta para governador após dezoito anos de nomeações diretas do governo federal para o cargo.

Leonel Brizola vence as eleições em turno único com 34% dos votos e elege a educação como prioridade de seu governo. Darcy Ribeiro, vice-governador e renomado sociólogo ligado às causas educacionais, é escolhido por Brizola para liderar os projetos ligados à Educação. Segundo Darcy, “a escolha da educação como prioridade fundamental responde essencialmente, à ideologia socialista-democrática do Partido Democrático Trabalhista de Leonel Brizola” (RIBEIRO, 1986, p. 16).

Após estudos diagnósticos, Darcy chegou à conclusão de que era necessário construir novas escolas públicas, que tivessem condições físicas e pedagógicas para atender às necessidades da população pobre e oferecessem a assistência necessária para o pleno desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, nasceu o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Com projeto arquitetônico idealizado pelo renomado arquiteto Oscar Niemayer, os CIEP possuíam um prédio de três pavimentos, ocupando uma

área total de dez mil metros quadrados e contavam com setor de administração escolar, salas de aula, salas de estudo dirigido, cozinha, refeitório, centros de assistência médico-odontológica e demais instalações necessárias para abrigar 24 alunos residentes. Os outros dois prédios abrigavam quadra poliesportiva, auditório, banheiros e uma biblioteca (EMERIQUE, 1997).

Dessa forma, os CIEP objetivavam fornecer uma educação de qualidade para as classes populares, junto a uma rede de serviços de acolhimento social e assistência médico-odontológica. Segundo Ribeiro (1986, p. 47-48),

ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica.

Sobre o cotidiano escolar dos CIEP, funcionavam das 08:00 às 17:00 para alunos do Ensino Fundamental e possuíam aulas noturnas para jovens de 14 a 20 anos. Sua capacidade era de 600 alunos em tempo integral (manhã e tarde) e 400 alunos no turno noturno. Para além das atividades curriculares, os CIEP ofereciam aulas de ginástica e recreação, forneciam banho e alimentação completa e permitiam o acesso da população à biblioteca aos finais de semana.

Apesar do forte investimento nas áreas sociais, Leonel Brizola perde as eleições de 1986 e a política os CIEPS deixa de receber os mesmos investimentos, em decorrência da ligação personalista que a mesma possuía junto ao candidato derrotado (os CIEP eram conhecidos popularmente como "Brizolões). No ano de 1990, Brizola vence novamente as eleições para governador e retoma o investimento nessa política,

qualificando docentes e profissionais da gestão e construindo novas unidades escolares, que totalizavam 406 no ano de 1994.

Com o fim do mandato de Leonel Brizola, os CIEP foram perdendo importância dentro da política educacional do estado do Rio de Janeiro e foram perdendo as suas características, deixando de ser uma escola que fornecia educação em tempo integral e demais serviços de assistência, para serem transformadas em escolas convencionais que atendiam estudantes em turnos únicos.

Outra iniciativa de educação integral ocorreu nos anos 1990 durante o governo de Fernando Collor de Mello. Nesse período, as políticas públicas educacionais passaram a ser fortemente influenciadas por organismos internacionais, tais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentro da nova lógica da gestão pública e da criação de mecanismos de accountability. Com isso, a educação entra na pauta da agenda neoliberal, visando a excelência e eficácia, ganhando contornos de uma nova institucionalidade.

Inserido nesse contexto, a gestão neoliberal de Fernando Collor de Mello instituiu o projeto "Minha Gente", que objetivava a criação de ações integradas nas esferas da educação, saúde, assistência e promoção social, destinado à crianças e adolescentes de baixa renda (COUTINHO, 2016).

Com forte inspiração na experiência carioca dos CIEP, os CIAC caracterizavam-se por ser uma iniciativa de educação integral a nível nacional, que tinha por objetivo fornecer uma educação integral de nível fundamental aliado às atividades esportivas, culturais e de assistência à saúde. O projeto inicial previa a construção de cinco mil escolas neste modelo, a fim de atender seis milhões de crianças. Sobre o projeto pedagógico, os CIAC não possuíam uma unidade nacional. A união estabelecia algumas direções, mas os caminhos deveriam ser "buscados por governos estaduais, municipais, universidades públicas ou privadas,

que estejam tecnicamente habilitadas e que desejem colaborar na reformulação da escola pública de ensino fundamental” (AZANHA, 1995, p. 93). Dessa forma, o currículo e as diretrizes específicas dos CIAC seriam desenvolvidas a nível local.

Com a renúncia do presidente Fernando Collor de Melo ao final de 1992, durante processo de impeachment, seu vice-presidente Itamar Franco assume a presidência e realiza algumas mudanças no projeto original dos CIAC. A primeira delas foi a mudança do nome das unidades educacionais, que passaram a se chamar Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente (CAIC).

Após vencer as eleições de 1994, Fernando Henrique Cardoso assume a presidência da República em 1995 e transfere a responsabilidade administrativa dos CIAC para os governos estaduais e municipais, que, na maioria dos casos, não mantiveram a proposta de escola de tempo integral e transformaram os CIAC em escolas convencionais.

Por fim, a última experiência a ser analisada ocorreu no estado de São Paulo no final dos anos 1980 e se insere numa perspectiva de educação em tempo integral através da extensão da jornada escolar e do desenvolvimento de parcerias intersetoriais. Trata-se do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC).

Idealizado para resolver os altos índices de evasão e repetência escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, o programa se diferenciava das experiências abordadas anteriormente por não promover a construção de novos prédios escolares. O seu diferencial estava na parceria entre as escolas, o terceiro setor e os municípios, através da intersetorialidade com as Secretarias Educação, Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo, com o objetivo de fornecer reforço escolar e atividades esportivas e culturais, promovendo a proteção à infância e adolescência como uma atividade paralela (DI GIOVANNI; SOUZA, 1999). Dessa forma, o programa estabelecia a necessidade de

redefinição do papel da escola, “transformando-a de instrumento dedicado apenas à instrução em instituição também protetora, que tenha sob sua responsabilidade não só o ensino, mas, de igual maneira, o cuidado da infância que lhe é confiada” (SÃO PAULO, 1986, p. 73).

Segundo os estudos desenvolvidos por Di Giovanni e Souza (1999), o PROFIC foi responsável por atender 10% dos alunos matriculados no ensino fundamental no estado de São Paulo entre os anos de 1986 e 1989. Contudo, a partir de 1990, o programa entra em declínio e reduz sua área de atuação, sendo extinto no ano de 1993. Segundo Guimarães e Sousa (2018, p. 157), “as resistências estruturais aliadas às conjunturas políticas específicas foram empecilhos muito fortes para a implantação do PROFIC”.

Apesar da efemeridade do programa, seu legado de parceria entre setor público e privado pode ser considerado um bom exemplo de política intersetorial realizada no período pelo estado de São Paulo.

5. EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CONCEITO POLISSÊMICO

Nas últimas décadas, a oferta de educação integral através do estabelecimento de escolas de tempo integral tem sido vista como a solução para os seculares problemas educacionais brasileiros. Aliado a isso, a ideia de alargamento da função social da escola transformou as instituições de ensino em estabelecimentos que promovem a instrução formal do indivíduo, mas também aglutinam políticas intersetoriais saúde, proteção social, segurança alimentar, 17 entre outros (FORTUNATTI, 2021).

Nesse sentido, Paro (1988, p. 15) afirma:

O fato de que a superação da injustiça social e das contradições de classe não se resolvam nos limites da escola, mas deva constituir-se numa luta que perpassa todo o social, não deve obscurecer a constatação de que a escola tem um papel a cumprir no atendimento ao direito de cidadania relacionado à apropriação do saber historicamente acumulado. Se nas condições presentes, essa condição da escola só pode se viabilizar se ela toma para si funções supletivas que estejam ao seu alcance e que, de resto, contribuem

para o exercício de suas funções pedagógicas, não há por que se omitir-se, deixando de cumprir com sua parcela e concorrendo para o agravamento da situação de enormes contingentes da população.

Cavaliere (2002, p. 250), acrescenta que “a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel socio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada”. Neste sentido, Arroyo (2012) acrescenta que o alargamento de responsabilidades da escola e de direito a tempos/espacos se caracteriza como uma resposta tardia do Estado há mais de três décadas de pressões populares por um “justo e digno viver da infância adolescência popular” (ARROYO, 2012, p. 35).

Partindo dessas perspectivas, nas últimas duas décadas surgiram várias propostas educacionais que defendiam a ampliação da jornada escolar como um instrumento de promoção de justiça social e qualidade educacional no Brasil. Nessa conjuntura, a polissemia de conceitos como “educação integral”, “escola em tempo integral” e “escola de tempo integral” foram utilizados para formularem políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal. Mas afinal, o que seria uma escola que promove educação integral?

Coelho (2009) sustenta que o termo “educação integral” pode ser compreendido através da promoção de uma educação completa para o indivíduo, levando em consideração a sua condição cognitiva, emocional, cultural, ética, estética, entre outros. Neste sentido, educar integralmente teria o sentido de integrar conhecimentos/saberes e desenvolver uma educação multidimensional. Guará (2009, p. 71) acrescenta que a educação integral é proporcionada por meio do “equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes”.

Contudo, a concepção mais difundida nos últimos anos no Brasil estabelece a educação integral ao aumento da jornada escolar, visando a

promoção de maiores possibilidades pedagógicas e a elevação da qualidade da educação, assim como a oferta de “proteção social” à juventude das camadas populares em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, a educação pública em tempo integral colaboraria para a redução dos efeitos das desigualdades sociais nas desigualdades educacionais, proporcionando um efeito compensatório (MOEHLECKE, 2018).

Dessa forma, pode-se afirmar que dois modelos de ampliação de jornada escolar se sobressaíram na atualidade. O primeiro deles se baseia na adaptação/construção de escolas que possam acolher alunos e professores em tempo integral, proporcionando uma infraestrutura adequada e condições para o desenvolvimento de atividades complementares e currículos diversificados que colaborem para o desenvolvimento integral dos estudantes. O segundo modelo é pautado na ampliação da jornada escolar através da intersetorialidade, com a oferta de atividades complementares no contraturno escolar (CAVALIERE, 2009).

Nesse sentido, diante das várias roupagens que o conceito de educação integral assume nessas múltiplas perspectivas, sua discussão contribuiu para o desenvolvimento de diferentes projetos, programas e experiências educacionais vivenciadas no Brasil na atualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica desenvolvida no presente artigo demonstra que a educação integral está longe de ser uma novidade, sendo um tema recorrente na história da educação brasileira. Sob diferentes perspectivas e matrizes teóricas, o conceito possui sua historicidade e apresentou diferentes características ao longo do tempo.

Tais características foram idealizadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e reveladas em diferentes experiências de educação integral que foram apresentadas. Pode-se afirmar que a ideia de

ampliação da jornada escolar e de oferta de uma “educação integral” sempre esteve intimamente ligada à busca pela melhoria da qualidade educacional e pela redução das desigualdades educacionais e sociais.

Nesse sentido, a ideia de educação integral permanece presente nas discussões teóricas da atualidade e ocupa papel de destaque nas concepções de diferentes autores. Sob diferentes olhares, parece haver uma unanimidade em tais formulações: a urgente necessidade de se discutir a função social da escola e o seu papel na redução das desigualdades sociais e educacionais.

Dessa forma, a ampliação da jornada escolar e a construção de unidades educacionais com condições infraestruturais para atender estudantes em tempo integral tem sido uma das soluções tentadas por diferentes teóricos e dirigentes da educação como efeito compensatório às alarmantes condições de vulnerabilidade de boa parte da juventude brasileira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZANHA, J. M. P. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BARRETO, R. **Ensino Primário**: os Programas de Ensino de São Paulo e a idade escolar. Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, 1923.

CARVALHO, M. M. C. de. A escola e a república. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 fev. 2022.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas em tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdfsciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2010000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2022.

COELHO, L. M. C. da C. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: Faperj, 2009.

COUTINHO, M. A. G. C. A educação integral e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: uma história, uma experiência (1993-2014). **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 139-152, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6097/3289>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CUNHA, N. A revolução e a educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DI GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 70-111, ago. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 fev. 2022.

EMERIQUE, R. B. **Do salvacionismo à segregação**: a experiências dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro. 1997. 135f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em:

http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2961.

Acesso em: 22 fev. 2022.

FORTUNATTI, K. **As condições de oferta e permanência em duas escolas de tempo integral da rede municipal de Fortaleza-CE.**

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), 2021. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em:

<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=103042>.

Acesso em: 5 de julho de 2022.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GUARÁ, I. M. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p.65-81, abr. 2009. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2419/2158>

. Acesso em: 25 fev. 2022.

LEMME, P. **Memórias: infância, adolescência, mocidade.** Brasília: Inep; São Paulo: Cortez Editora, 1988.

MOEHLECKE, S. Tendências do acesso à educação integral no Brasil: percursos dissonantes na educação básica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22 n. 3, p. 1297–1312, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12013/7913>. Acesso em: 20 fev. 2022.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** 3. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos** 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PARO, V. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez, 1988.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SÃO PAULO. **Programa de formação integral da criança-Profic**. Relatório. São Paulo: SEE, ATPCE, CIE, 1986.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

TEIXEIRA, A. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, abr./jun. 1967. p.246-253. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/parque.htm>. Acesso em: 06 jul. 2022.

TEIXEIRA, A. **Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia**, apresentado como Anuário do Ensino do Estado da Bahia. Salvador, 1925. Manuscrito disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_prodInte&pasta=AT%20pi%20Teixeira,%20A.%201924/1925.00.00&pagfis=6195. Acesso em: 06 jul. 2022.

VALÉRIO, T. F. **Associação Brasileira de Educação**: as Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928-1942). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013.

CAPÍTULO IX

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

CHALLENGES OF SCHOOL MANAGEMENT IN CHILD EDUCATION CENTERS IN THE MUNICIPALITY OF FORTALEZA

DESAFÍOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS INFANTILES DEL MUNICIPIO DE FORTALEZA

**Sofia Lerche Vieira
Natália Braga Matias**

RESUMO

Este artigo trata da gestão escolar na educação infantil. Embora este ainda seja um tema pouco discutido, a ampliação da primeira etapa da educação básica necessita de uma gestão mais específica. A pesquisa teve o objetivo de analisar a organização do trabalho da gestão escolar em Centros de Educação Infantil do município de Fortaleza. A metodologia foi predominantemente qualitativa, descritiva e exploratória. Os resultados indicam um desequilíbrio das ações administrativas e pedagógicas, dificuldades relacionadas à insuficiência de apoio e quantidade de demandas dos gestores.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Gestão escolar. Educação infantil.

ABSTRACT

This article deals with school management in early childhood education. Although this is a little discussed topic, expanding the first stage of basic education needs more specific management. The research aimed to analyze the organization of school management work in Early Childhood Education Centers in the city of Fortaleza. The methodology was predominantly qualitative, descriptive and exploratory. The results indicate an imbalance in administrative and pedagogical actions, difficulties related to insufficient support and the number of demands from managers.

KEYWORDS: Educational policies. School management. Child education.

RESUMEN

Este artículo trata sobre la gestión escolar en la educación infantil. Si bien este es un tema poco discutido, ampliar la primera etapa de la educación básica requiere de una gestión más específica. La investigación tuvo como objetivo analizar la organización del trabajo de gestión escolar en los Centros de Educación Infantil de la ciudad de Fortaleza. La metodología fue predominantemente cualitativa, descriptiva y exploratoria. Los resultados indican un desequilibrio en las acciones administrativas y pedagógicas, dificultades relacionadas con el apoyo insuficiente y la cantidad de demandas de los gerentes.

PALABRAS CLAVE: Políticas educativas. Gestión escolar. Educación infantil.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil tem passado por diversas transformações históricas e tem sido considerada uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento das crianças. A presença recente dessa etapa da educação no cenário da educação básica acrescentou uma responsabilidade a mais na condução da gestão escolar.

No município de Fortaleza, a evolução do número de matrículas na educação infantil acompanhou o aumento da quantidade de prédios destinados aos Centros de Educação Infantil – CEI. Para isso, foi preciso selecionar novos gestores para coordenar essas instituições e, conseqüentemente, construir um perfil de coordenação voltado para suas especificidades. Diante desse contexto, surge a necessidade de se pensar numa gestão escolar com um olhar sensível para essa etapa da educação e suas peculiaridades.

As ações voltadas para a gestão escolar da educação infantil apresentaram ao longo dos anos um desenvolvimento lento e gradativo. No entanto, favoreceram novas formas de organização do trabalho dos gestores e vem se reconfigurando com a expansão da rede de ensino.

Em busca da qualidade da educação infantil, emerge a necessidade de políticas públicas para a formação de um gestor que apresente as qualificações necessárias para gerenciar o cotidiano escolar a partir da perspectiva democrática, organizando as prioridades pedagógicas e administrativas, sem que nenhuma destas fique à margem desse processo.

Diante desse contexto esse artigo, resultado de estudo realizado em dissertação de mestrado, trata da gestão na educação infantil. O objetivo da pesquisa é analisar a organização do trabalho da gestão escolar nos Centros de Educação Infantil do município de Fortaleza e o papel dos coordenadores pedagógicos nesse contexto.

O cenário da pesquisa é o município de Fortaleza que conta com 427 unidades de ensino que ofertam educação infantil, sendo 177 Centros de Educação Infantil – CEIs, 142 Escolas municipais e 104 Creches parceiras. Estas instituições contam com a matrícula de 32.271 crianças em pré-escola (quatro a cinco anos), e 21.429 em creche (um a três anos), totalizando o atendimento a 53.700 crianças em todo o município, conforme dados disponibilizados pela SME em janeiro/2022.

A pesquisa direciona-se para a análise da visão de coordenadores e diretores dos Centros de Educação Infantil do município de Fortaleza, em especial ao contexto vivenciado pelos coordenadores, de acordo com os objetivos propostos neste trabalho.

As entrevistas foram realizadas junto a quatro diretores de escolas e a cinco coordenadores de Centros de Educação Infantil – CEI, totalizando nove sujeitos participantes. Cada instrumental foi adaptado para ser aplicado ao seu público alvo.

A seguir será apresentado o referencial teórico que traz recortes da legislação sobre a educação infantil, políticas de gestão escolar na rede pública do município de Fortaleza e a gestão na educação infantil. Posteriormente a metodologia traça o percurso da pesquisa e mostra o contexto em que esta acontece.

Finalizando, o artigo traz a análise dos resultados da pesquisa, mostrando o perfil dos coordenadores e o cotidiano de trabalho desses profissionais, como estes se organizam e a relação entre a organização do trabalho da gestão escolar e a qualidade ofertada na educação infantil. Por último são desenvolvidas as considerações finais.

2 RECORTES DA LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: BRASIL, CEARÁ E FORTALEZA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) reafirma o dever do Estado para com a educação pública. Sua seção II traz

o reconhecimento da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, ressaltando o dever do Estado e o direito da criança à educação para complementar a ação da família no seu desenvolvimento.

Em 1998, o MEC, contribuiu para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil com a publicação do documento: Subsídios para o credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil. Em seguida foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.

Em 2000, o estado do Ceará, influenciado pela LDB dá o primeiro passo considerando a educação infantil como primeira etapa da educação básica e publica a Resolução nº 361 com orientações para a educação infantil no estado.

Em 2005 tornou-se obrigatório pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 a matrícula das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental. Em 2006 a Lei nº 11.274, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, orientando a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelecendo prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Ainda em 2006 são publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para essa etapa da educação básica. Os parâmetros foram atualizados em 2018 e republicados contemplando os dispositivos legais criados posteriormente a 2006, alinhando-os às legislações vigentes.

Os recursos financeiros destinados à educação infantil passaram a ter fundos federais a partir da Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF e criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

A ampliação do direito à educação infantil somente se efetivou com a emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 que alterou a

Constituição de 1988, e deu nova redação ao inciso I do art. 208, trazendo o dever do Estado em relação à garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (BRASIL, 2009).

Mais um avanço no atendimento à educação infantil acontece com a Emenda 59 que torna obrigatória e gratuita a educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Essa obrigatoriedade faz com que os municípios busquem se adequar às demandas oriundas da comunidade de modo a atender esse público e amplia também a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. No entanto é importante destacar o limite desta lei que não contempla o público da creche.

Ainda em 2009 há mais um avanço no sentido de evidenciar a criança como foco da aprendizagem. Surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Esse documento servirá posteriormente como subsídio de fundamentação teórica para a BNCC.

O ano de 2009 também traz alguns dispositivos importantes para o município de Fortaleza, como o Parecer nº 20 de 2009 que revisa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e a lei nº 9441 que estabelece como política de Estado o primeiro Plano Municipal de Educação – PME de Fortaleza normatizando a criação dos planos plurianuais municipais.

Em 2010, a Resolução nº 04 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Afunilando mais o olhar para o cenário da educação em Fortaleza, também em 2010 é publicada a resolução municipal nº 02, documento que reforça o PNE ao reafirmar a universalização do atendimento em escolas de educação infantil até 2016 das crianças de quatro e cinco anos. Em 2011, Fortaleza publica a Política Municipal de Educação Infantil atualizada com dados de 2010.

Em 2013 a lei nº 12.796 alterou a LDB e passou a considerar a pré-escola como parte da educação básica obrigatória e gratuita dentro da faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade.

A Lei nº 13.005 aprova o Plano Nacional de Educação, com vigência até 2024 e estabelece como sua primeira meta a ampliação da oferta de educação infantil em creches, de modo a atender um mínimo de 50% das crianças brasileiras de zero a três anos até 2024, e universalizar a educação infantil na pré-escola para crianças de quatro e cinco até 2016.

Em 2016 na esfera municipal, pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (ainda em fase preliminar) a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza - SME, lança a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Concomitante à Proposta Curricular da Educação Infantil, o Município de Fortaleza também elaborou neste ano diversos documentos direcionados à educação infantil.

Em 2017 é finalizada e publicada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Nela há uma seção destinada à Educação Infantil com objetivos de aprendizagem mais específicos para a etapa, com foco nos eixos estruturais (interagir e brincar), direitos de aprendizagem da criança e campos de experiência.

A partir da BNCC, na esfera estadual em 2019 é publicado o DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará) que é constituído por diretrizes e linhas de ações básicas que configuram o Projeto Curricular do Estado do Ceará.

No próximo tópico será apresentado um panorama geral das políticas públicas voltadas para a gestão escolar desenvolvidas na rede pública do município de Fortaleza e como estas se entrelaçam com a educação infantil.

3. POLÍTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E A GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, a educação no município de Fortaleza possui uma legislação que orienta o trabalho dos gestores, desde a Secretaria Municipal da Educação, perpassando pelos Distritos de Educação até chegar aos gestores escolares.

Em 2014 a gestão escolar teve uma maior atenção, através da criação da Lei Complementar Nº 169/2014, também conhecida como Lei da Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza. Essa lei foi sancionada durante a gestão do prefeito Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra e é considerada um marco da gestão democrática na educação pública no município, posto que antes dela não houvesse nenhuma legislação municipal específica referente ao tema.

A Lei Complementar Nº 169/2014 vem reafirmar o PNE 2014 – 2024, visto que este ressalta a implantação da gestão democrática na educação pública no prazo de 2(dois) anos (BRASIL, 2014). Essa lei possui nove capítulos, que reúnem 95 (noventa e cinco) artigos que versam sobre orientações legais para a gestão democrática e participativa, direcionadas para a autonomia das instituições.

Com a ampliação do número de instituições de educação infantil no município foi necessária uma ampliação do número de profissionais para o funcionamento dessas unidades. Consequentemente foi preciso selecionar novos gestores para coordenar essas unidades. Assim se deu a construção de um perfil de gestor que correspondesse às concepções da educação infantil do município e aos critérios estabelecidos na legislação brasileira.

O artigo 43 do capítulo três da Lei Complementar Nº 169/2014, especifica que a equipe gestora da escola municipal será composta pelo diretor escolar, vice-diretor escolar, coordenador pedagógico e secretário escolar. Segundo a orientação legal, isto será feito de acordo com a estrutura de cada escola e conforme as determinações do Conselho Escolar,

consideradas nos dispositivos legais (FORTALEZA, 2014).

É importante observar que os CEIs do município de Fortaleza não constituem unidades executoras, dependendo financeiramente e administrativamente de escolas que desempenham esse papel, o que acarreta numa perda de autonomia nas suas ações. Todos os CEIs possuem um coordenador pedagógico que atua na unidade vinculada à sua unidade executora. As unidades executoras - UEx tem a função de gerenciar as verbas repassadas para as instituições. Assim, os recursos destinados aos CEIs são administrados pelo diretor escolar de sua UEx. Ou seja, fica claro que os coordenadores de CEIs não são os responsáveis pelo gerenciamento financeiro destinado a essas instituições, cabendo a eles responsabilidades mais pedagógicas do que administrativas.

O único documento que faz relação das atribuições do coordenador pedagógico para a educação infantil, determinando sua atuação nos Centros de Educação Infantil - CEI, nas creches parceiras e nas Escolas Municipais - EM são as Diretrizes Pedagógicas da educação infantil.

Um elemento importante das Diretrizes Pedagógicas é a definição dos principais envolvidos no processo pedagógico. O documento afirma que os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento desse trabalho em cada instituição são o "diretor, coordenador pedagógico/supervisor escolar, orientador educacional, professor, assistente da Educação Infantil/ auxiliar educacional e profissionais de apoio" (FORTALEZA, 2020).

As diretrizes ressaltam ainda a importância da gestão escolar em assegurar as práticas pedagógicas de qualidade desenvolvidas pelos profissionais da instituição. Destacam a função do coordenador pedagógico na orientação do planejamento das atividades pedagógicas, das formas de avaliação, da realização de formação continuada e no atendimento às famílias.

Ao observar as atribuições do diretor e do coordenador pedagógico, à primeira vista percebe-se uma maior quantidade de funções para os

coordenadores, que relacionam 26 itens, enquanto a descrição dos diretores relaciona 17 itens. As atribuições descritas no documento para ambas às funções se assemelham muito e em sua maioria chegam a corresponder ao mesmo texto ou a ideias de funções bem próximas.

As funções do coordenador diferem das de diretor nos itens relativos às ações de estrita relação de acompanhamento, formação e socialização com professores, assistentes de educação, crianças e famílias. As demais ações referem-se ao conhecimento dos documentos publicados pela SME relativos à educação infantil; realização da busca ativa e alimentar e de infrequência das crianças e organização de documentos.

Percebe-se que as atribuições do diretor em sua maioria são burocráticas e administrativas, enquanto as atribuições do coordenador envolvem ações burocráticas, administrativas e pedagógicas, o que configura uma maior carga de trabalho para esse profissional.

A gestão na educação infantil ainda é um tema pouco explorado na literatura. Maria Malta Campos (2013) afirma que há uma lacuna quando se trata da gestão de creches e pré-escolas, posto que esta possua especificidades relativas à faixa etária que abrange essa etapa escolar, diferente das demais etapas de ensino. Diante desse contexto de educação infantil, a gestão escolar deve se adequar às especificidades e necessidades pedagógicas e institucionais dessa etapa de ensino.

A gestão na educação infantil segue as mesmas orientações de qualquer gestão escolar. Neste caso, também precisa seguir os preceitos da gestão democrática orientada na legislação educacional brasileira, que considera a participação de todos os envolvidos na educação no processo de tomada de decisões.

É essencial que o gestor desta etapa da educação básica tenha conhecimentos burocráticos, administrativos e pedagógicos relacionados às suas especificidades. Alves (2007) insere a coordenação pedagógica na gestão educacional e enfatiza seu papel na mediação e articulação de ações

coletivas desenvolvidas em projetos e práticas educativas.

Entende-se que o trabalho da coordenação pedagógica na educação infantil resume-se na atuação junto aos professores, crianças e famílias. Deve ser fundamentada nos conhecimentos e competências como: capacidade de análise para auxiliar na (re) elaboração do projeto pedagógico; capacidade de organizar estratégias eficazes para o alcance de objetivos preestabelecidos; capacidade de síntese para ajudar na execução de tarefas; capacidade de comunicar para possibilitar aprendizagens através das trocas de experiências (SAITTA, 1998). No entanto, sabe-se que na prática cotidiana, inúmeras outras funções são exercidas abrangendo aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais.

Pode-se perceber nesse sentido o quão complexa é a atuação desse profissional e como é difícil construir uma identidade específica nessa função na Educação Infantil. Isso, devido às particularidades do atendimento a essa faixa etária que se diferencia das demais etapas da educação.

A coordenação pedagógica e os aspectos que envolvem o seu trabalho são pouco reconhecidos e discutidos pela gestão municipal no contexto brasileiro, o que constitui um desafio para o reconhecimento e construção da profissionalidade na teoria e na prática dessa atuação.

Compreender a legislação sobre a educação infantil, as políticas de gestão escolar na rede pública do município de Fortaleza e as especificidades do trabalho da gestão na educação infantil é essencial para situar o contexto em que o estudo foi desenvolvido.

O tópico a seguir discorrerá sobre o percurso da pesquisa desenvolvida nos Centros de Educação Infantil de Fortaleza.

4. METODOLOGIA

A abordagem utilizada na pesquisa é predominantemente do tipo qualitativa, adotando-se o estudo de casos múltiplos. Foram realizados questionários e entrevistas para a coleta de dados. O questionário foi acoplado ao instrumento da entrevista para facilitar a aplicação. A entrevista foi individual e semi-estruturada.

Para a realização da pesquisa escolheu-se o Distrito de Educação 5 (Cinco), selecionando-se os bairros que ocupam as últimas posições no Índice de Desenvolvimento Humano – Bairro (IDH-B) ¹. Ressalta-se que dentre os demais distritos no município de Fortaleza, este distrito também se classifica na última posição do IDH.

Os bairros selecionados são: Siqueira que possui IDH-B de 0,149; o Canindezinho possuindo IDH-B de 0,136 e o Presidente Vargas que se classifica com IDH-B de 0,1352. Esses bairros estão nas últimas classificações no ranking dos bairros do município. Eles são carentes em relação à infraestrutura, à redução de oferta de escolas e a outras demandas sociais e financeiras.

A pesquisa tem como participantes 5(cinco) coordenadores e 4 (quatro) diretores escolares dos Centros de Educação Infantil do município de Fortaleza, embora o foco principal seja o contexto vivenciado pelos coordenadores.

Para a interpretação dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. A análise se deu; sob o aspecto dos documentos de referência e sob a perspectiva dos entrevistados, em seguida tendo sido realizada uma comparação entre estes. A análise permitiu a identificação de competências

¹ O Índice de Desenvolvimento Humano – Bairro (IDH- B) é um indicador usado para medir o grau de desenvolvimento de educação, saúde e renda um determinado bairro de uma cidade, no caso deste estudo refere-se ao município de Fortaleza.

² As informações referentes aos bairros de Fortaleza foram retiradas do site oficial do município. Disponível em: <https://mapas.fortaleza.ce.gov.br/fortaleza-em-bairros>. Acesso em: 02 de set. 2021.

gerenciais técnicas e comportamentais associadas ao cargo do Coordenador e Diretor Escolar.

Ao final do prazo estabelecido para o trabalho de campo, da amostra de 5 (cinco) CEIs foi possível coletar dados em 4 (quatro), visto que uma coordenadora e uma diretora, ambas da mesma instituição, desistiram da participação no decorrer da etapa de entrevistas.

Em seguida será apresentado o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e a análise de seus resultados.

5. CONHECENDO O CONTEXTO DA PESQUISA

A educação infantil na rede municipal de Fortaleza está distribuída em três tipos de instituições: as Escolas Municipais - EMs , os Centros de Educação Infantil - CEIs e as Creches Parceiras .

A educação infantil na rede municipal de Fortaleza está distribuída em três tipos de instituições: as Escolas Municipais - EMs , os Centros de Educação Infantil - CEIs e as Creches Parceiras .

As escolas municipais de Fortaleza abrangem turmas desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental de acordo com as demandas de matrículas de cada instituição. Como pessoa jurídica, uma EM constitui-se como unidade executora, presidida pelo seu diretor (a) e pode apoiar outras unidades escolares no cumprimento de suas respectivas competências e atribuições (FORTALEZA, 2014).

Em relação à educação infantil, as EMs disponibilizam oferta apenas para a pré-escola em período parcial. A criação de turmas e vagas é estabelecida a partir da procura da comunidade. As EMs mesmo não possuindo educação infantil em seu próprio prédio, podem apoiar instituições de educação infantil sendo Unidade Executora de CEIs e Creches Parceiras.

Assim, todo suporte financeiro, administrativo e pedagógico dessas instituições será realizado pela sua respectiva patrimonial, no caso dos CEIs. No caso das creches parceiras, essas responsabilidades são compartilhadas com as suas respectivas Associações de origem, estas instituições ofertam infantis 1 (um), 2 (dois) e 3 (três) em período integral.

Os CEIs podem ofertar desde o infantil 1 (um) até o infantil 5 (cinco), ou seja, abrange os segmentos de creche e a pré-escola. Sendo infantis 1(um) e 2 (dois) em período integral, infantil 3(três) podendo ser integral ou parcial, dependendo da demanda de matrícula da instituição e infantis 4 (quatro) e 5 (cinco) em período parcial.

A organização da gestão escolar na educação infantil das EMs acontece no seguinte formato: há um (a) diretor (a), um (a) secretário (a) para cada EM/ UEx, e há a proporção de uma coordenadora para cada 500 alunos, independente da etapa em que estão matriculados.

Nos CEIs há apenas uma coordenadora pedagógica para toda instituição, devendo esta seguir as orientações administrativas e pedagógicas da sua instituição patrimonial/unidade executora. Ressalta-se que o (a) coordenador (a) pedagógico (a) é o (a) único (a) integrante do núcleo gestor com constante presença física nessas unidades. Diretor (a) e secretário (a) que dão suporte a essas instituições geralmente possuem como espaço fixo de trabalho as EM/UEx.

Nas Creches Parceiras há uma organização semelhante ao CEI, diferenciando-se por ter uma coordenadora diretamente vinculada à sua Associação de origem que segue orientações administrativas tanto desta quanto da Unidade Executora e pedagógica da SME.

Percebe-se que, embora haja três formatos de instituições de educação apresentados ofertem educação infantil, estes possuem estruturas e organizações da gestão escolar diferentes. É nítida a diversidade de formatos existentes e a complexidade da organização da educação infantil no município.

Isso retrata a disparidade na equidade relativa à estrutura física e na organização da gestão escolar. Esse formato impacta na gerência das instituições e respectivamente na qualidade da educação ofertada além de ressaltar os desafios para a gestão educacional municipal em organizar e equalizar um padrão de oferta da educação infantil.

O próximo tópico trará as análises dos dados coletados na pesquisa junto aos coordenadores de CEIs.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A organização dos trabalhos de campo viabilizou a coleta de dados, pois favoreceu a dinâmica das instituições e de seus gestores devido ter acontecido no período de atividades remotas, decorrentes da pandemia vivenciada de modo mais intenso no período 2020-2021.

Dentre as instituições investigadas foram encontradas equipes gestoras com configurações semelhantes, em que a escola patrimonial é formada por diretor, coordenador pedagógico de EM coordenador pedagógico de CEI e secretário escolar de EM.

Os CEIs pesquisados possuem parte da gestão escolar centralizada fisicamente na escola patrimonial/unidade executora. O diretor e o secretário ficam alocados no prédio da EM e o coordenador pedagógico do CEI fica alocado no próprio CEI.

Com base na coleta e análise dos dados das instituições pesquisadas, a seguir será descrito o perfil dos coordenadores, o cotidiano do trabalho dos coordenadores, a organização do trabalho cotidiano e a relação entre a organização do trabalho da gestão escolar e a qualidade ofertada na educação infantil.

6.1 PERFIL DOS COORDENADORES E COTIDIANO DO TRABALHO

A partir da coleta de dados foi possível traçar uma aproximação ao perfil do coordenador pedagógico de CEI. De forma resumida, esse perfil aponta para uma maioria de profissionais selecionados por provas e títulos e posterior entrevista. Estes possuem experiência em docência e no serviço público, a maioria possui experiência também na própria função que exerce atualmente. Esse conjunto de experiências confere condições de conhecimento do funcionamento do sistema de ensino. Em relação à formação desses profissionais, percebe-se que se limita a graduação e especialização.

Em suas entrevistas as coordenadoras pedagógicas demonstraram compreender que seu trabalho deveria ser mais centrado nas ações pedagógicas voltadas para a articulação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Destacaram também sua atuação no processo formativo das professoras, posto que esta se reflita nas ações desenvolvidas junto às crianças.

Evidencia-se uma intencionalidade das ações voltadas para a garantia da qualidade de ensino, bem como uma construção da identidade desse profissional pautada na formação dos professores e articulação com as famílias.

As coordenadoras trazem em suas falas os obstáculos enfrentados por elas na ação cotidiana de seu trabalho. Todas elas citaram uma grande quantidade de demandas que precisam atender, algumas destas sem previsão de acontecerem e com prazo curto para a devolutiva.

Mesmo informando que conseguiam atender a todas as funções, admitiram que nem sempre isso foi realizado da maneira mais adequada. Isso aponta para uma carência de suporte humano nos CEIs para atividades burocráticas e no compartilhamento das decisões. No percurso das entrevistas frequentemente foi ressaltada a ausência de recursos humanos no auxílio das demandas administrativas e burocráticas. Foi destacado que a presença de profissionais para essa função ajudaria na execução das atividades.

A Lei Complementar 169/2014 traz orientações no sentido de que esse suporte deveria ser dado pelo diretor do CEI. No entanto, foi possível observar que nem sempre esse apoio é dado a contento. A necessidade de apoio profissional para ajudar na condução da gestão do CEI remete à ideia da realização de um trabalho colaborativo no intuito de conseguir suprir a carência de recursos humanos. Embora já existam iniciativas que articulem a cultura colaborativa e a gestão democrática, a harmonia necessária para a real aplicação desses conceitos pode ser considerada instável.

Também relataram a falta de uma comunicação eficaz e em tempo hábil entre membros da gestão. A principal forma de comunicação entre as instituições acontece por telefone. Mesmo havendo o frequente contato telefônico entre coordenadores e diretores, a presença física se faz importante para o fortalecimento do grupo. Além de não possuírem uma frequência constante nem pré-estabelecida, as visitas da direção no CEI são escassas. A distância entre as instituições muitas vezes contribui para dificultar a tomada de decisões, nesse sentido, acabam sendo tomadas antes de comunicar a direção. Indicam também a necessidade de maior independência do CEI, com mais autonomia, inclusive financeira.

A distância física entre as instituições é um fator peculiar da rede de ensino de Fortaleza. Não foi encontrado nas pesquisas realizadas nos repositórios de teses e dissertações qualquer trabalho que relacionasse os problemas administrativos de instituições de educação infantil à questão territorial.

Nas entrevistas, as coordenadoras revelam uma defasagem na sua formação inicial, quanto aos conhecimentos relativos à gestão escolar e à educação infantil. Todas informaram não ter realizado disciplinas voltadas para essas temáticas. Entende-se assim que os conhecimentos relativos à gestão escolar e à educação infantil foram adquiridos ao longo da sua experiência profissional, na prática da vivência cotidiana. As mesmas alegam dificuldades em encontrar tempo para aprimorar seus

conhecimentos e estudos de forma teórica e valorizam os momentos destinados a isso pela SME.

De modo geral as entrevistadas afirmaram que as formações oferecidas pela SME contribuíram fortemente para a construção do conhecimento voltado para essa etapa da educação. Foi considerado um fator percebido como relevante nas funções e na constituição da identidade do coordenador. Observa-se ainda que, segundo elas, essa base sólida construída durante as formações em serviço impactaram positivamente na ação pedagógica no CEI. A compreensão do diretor escolar diante desse coordenador também é fundamental para a sua construção profissional, visto que as diversas experiências extraídas do seu ambiente de trabalho podem compor esse perfil.

As formações ofertadas pela SME, conforme relatos das coordenadoras abordam o contexto das concepções e objetivos da educação infantil. Desta forma as formações subsidiam o olhar sensível das práticas da gestão escolar no CEI. Isso conduz ao entendimento de que as coordenadoras de CEI possuem conhecimentos que auxiliam na condução da gestão da educação infantil sob a perspectiva de uma liderança pedagógica que considera as necessidades das crianças. No entanto, também ficam evidente os desafios enfrentados no percurso dessa gestão relativos à diversidade de ações pedagógicas e administrativas.

Diante da carência de formação continuada com temáticas específicas de gestão, no processo de constituição profissional do coordenador pedagógico da educação infantil, considera-se importante a promoção de capacitações teóricas aliadas à prática cotidiana ao longo da carreira desse profissional.

Esse seria um suporte direcionado às funções do coordenador que ajudaria na resolução dos problemas relacionados à organização do trabalho cotidiano, tema que será abordado no próximo tópico.

6.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COTIDIANO

A dicotomia entre o trabalho administrativo e pedagógico foi tema frequente nas falas das coordenadoras. Barbosa (2009) ressalta que as ações basicamente administrativas também possuem reflexos na prática desenvolvida junto aos docentes, às crianças e suas famílias.

Nas entrevistas realizadas com as coordenadoras foi possível observar dificuldades em alinhar as ações do cotidiano pedagógico das crianças com as ações administrativas relacionadas a elas. Evidenciaram as diferenças entre um coordenador de CEI e EM, considerando que no de CEI o coordenador é quase um diretor, por abranger as ações administrativas da instituição.

Avaliando a possibilidade de conciliar e realizar as atividades propostas para sua função de acordo com as diretrizes pedagógicas da educação infantil de forma satisfatória, estas profissionais relataram dificuldades para as realizarem. Estas revelam intenção de desempenhar adequadamente seu papel pedagógico. No entanto apontam diversos obstáculos inseridos em seu cotidiano e que as impossibilitam de realizar as ações da maneira satisfatória.

Relataram que muitas das demandas solicitadas pela SME e pelo Distrito de educação geralmente surgem de forma repentina (em grande parte das vezes são de cunho burocrático e administrativo) e com prazos muito curtos para execução. Além dessas demandas, há constantes imprevistos oriundos da dinâmica da instituição, como a falta de profissionais, problemas com crianças e/ou famílias, etc.

Todas as coordenadoras afirmaram que realizam grande parte das ações, mesmo havendo adversidades que interferissem ou atrasassem o prazo, declarando que nem sempre cumpriam adequadamente o que era proposto.

Ficam evidentes os esforços feitos por elas para cumprirem suas atividades diárias. Parte de suas ações rotineiras diz respeito à: administração dos recursos humanos terceirizados, inserção de frequência de crianças e professores no sistema operacional intrarrede da prefeitura, busca ativa de crianças faltosas, dentre outras. Essas ações essencialmente administrativas, que poderiam ser executadas pelos profissionais de apoio, demandam boa parte do tempo e acabam prejudicando o tempo pedagógico. Isso entrava momentos que deveriam ser direcionados ao trabalho pedagógico, essenciais para o desenvolvimento da ação de professores e desenvolvimento das crianças e suas famílias.

A partir do exposto, nota-se um descompasso entre as ações administrativas e pedagógicas, não sendo possível realizar uma divisão entre essas ações. Os relatos mostram o difícil alinhamento dessas demandas. Fica nítido que as prioridades da coordenação se centram nas atividades mais burocráticas. Muitas vezes para cumprir as funções pedagógicas é necessário até trabalhar além do horário regulamentar. Diante de tantas cobranças burocráticas, a parte pedagógica, mais subjetiva, que é sempre priorizada na teoria, acaba sendo posta em segundo plano.

Pereira (2019) ressalta que a divisão entre administrativo e pedagógico, onde as ações administrativas correspondem ao diretor e as pedagógicas correspondem ao coordenador, é difícil de ser limitada na educação infantil. Isso porque essa etapa da educação volta-se para um formato educacional de desenvolvimento integral da criança, devendo essa gestão ser direcionada para dimensões pedagógicas que envolvem especificidades como a afetividade, que estão intrínsecas ao seu trabalho.

As coordenadoras informaram que grande parte das atividades desenvolvidas na rotina corresponde a ações mais administrativas citando em torno de 60% a 90% do tempo para essas ações e o restante do tempo sendo destinado para o trabalho mais essencialmente pedagógico.

Esse desequilíbrio na organização do tempo demonstra a importância dos coordenadores possuírem as competências necessárias além das pedagógicas, voltadas também para as funções da gestão escolar ressaltadas por Saitta (1998). Destaca-se aqui a habilidade em organizar serviços, como elemento imprescindível para que um coordenador seja capaz de desenvolver suas ações pedagógicas sem deixar de contemplar as demais.

Notou-se um foco predominantemente burocrático e hierárquico na execução das ações pedagógicas da Educação Infantil que desconsidera o contexto vivenciado pela comunidade escolar. Isso pode ser exemplificado pela realização das formações em contexto nas instituições, que seguem as orientações fomentadas pela SME ao invés de partirem da necessidade dos grupos de professores.

Observa-se que além da atuação formativa junto aos professores, há um esforço das coordenadoras em mediar ações de relação com as famílias, professores, alunos, funcionários. Nesse sentido procura compartilhar e delegar ações possibilitando o envolvimento da comunidade escolar. Esse esforço demonstra traços de uma busca pela qualidade da oferta da educação infantil e pela efetivação da gestão democrática que oportuniza a socialização das informações e participação de todos, conforme orienta a LDB/96.

No próximo tópico será feita a relação desta organização do trabalho da gestão escolar com a qualidade da educação infantil ofertada.

6.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL OFERTADA

Buscando compreender de que forma a organização do trabalho das coordenadoras impactam na qualidade da oferta da educação infantil, as coordenadoras foram perguntadas sobre a política de educação infantil adotada pela SME de Fortaleza. De como são aplicadas na prática as idéias

contidas nos documentos publicados pela secretaria do município referentes a essa etapa da educação básica. Em resposta todas afirmaram ter propriedade sobre as concepções abordadas nos documentos norteadores nacionais, estaduais e municipais, reafirmando a contribuição das formações da SME para a construção e fortalecimentos desses conceitos.

Ressaltaram que a valorização da educação infantil de Fortaleza vem sendo respaldada por uma documentação específica e direcionada para essa etapa da educação e que se utilizam desses documentos como norteadores das suas ações na instituição.

As coordenadoras revelaram acreditar no potencial da educação infantil, compreendendo a importância de ações desenvolvidas em torno das brincadeiras e interações e da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Compreendendo a importância desta etapa da educação nos primeiros anos de vida de uma criança, percebe-se que apesar das dificuldades evidenciadas pelos gestores de CEI, há um entendimento generalizado de que todo o esforço realizado por eles se reverte numa boa qualidade da educação ofertada.

As falas mostram todo o empenho das coordenadoras em fazerem o melhor trabalho possível. Mesmo que nem todas as condições sejam dadas e nem todas as demandas sejam cumpridas adequadamente, estes afirmam que o produto final do seu esforço resulta numa educação de qualidade.

Em síntese uma educação infantil de qualidade deve garantir os direitos das crianças através de interações e brincadeiras significativas que as percebam de forma integral. Segundo as coordenadoras isto está acontecendo em suas instituições.

Para que os coordenadores consigam realizar um trabalho pedagógico de relevância é importante que haja um suporte administrativo. Os CEIs necessitam ter uma gestão competente administrativamente que também

compreendam a importância e o exercício de uma liderança pedagógica com base voltada para as especificidades da educação infantil.

O documento “Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil 2020” traz uma série de ações que não deveriam ser específicas de um coordenador pedagógico, mas que na prática são atribuídas aos coordenadores de CEI e Creche parceiras. Fica nítida a diferença de atribuições no âmbito do mesmo nível hierárquico. Aos coordenadores do nível fundamental não são atribuídas funções voltadas para a gestão administrativa, diferente do que acontece com os coordenadores da educação infantil.

A Lei Complementar Nº 169/2014 traz ações estritamente pedagógicas para coordenadores, enquanto as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil 2020 ampliam as funções desse profissional da educação infantil, trazendo algumas funções administrativas, que nas EMs são realizadas essencialmente por diretores e secretários.

Embora a maioria dos tópicos citados traga a ação do coordenador como forma de acompanhamento e de colaboração com outros profissionais, na prática a execução dessas funções é essencialmente deles. Ficam claras as diferenças nas responsabilidades destinadas aos profissionais de uma mesma função. Percebe-se que as demandas variam pelo fato de se lotarem em instituições específicas para a educação infantil.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão na Educação Infantil é um tema relevante por suscitar reflexões pertinentes e necessárias para o desenvolvimento do trabalho do docente e para uma prática de qualidade nessa etapa da educação. No entanto ainda é pouco pesquisado.

Na rede municipal de Fortaleza percebe-se que as demandas destinadas ao coordenador pedagógico variam de acordo com o tipo de

instituição. Assim, observam-se diferentes atribuições pelo fato de atuarem em instituições específicas de educação infantil.

A necessidade de estabelecer isonomia funcional desse cargo, em relação às diversas etapas da educação, configura uma demanda reprimida que corresponde a um “estado de coisas”. Desse modo, a gestão municipal entende a existência dessa demanda, embora não considere relevante a ponto de exigir solução para a mesma, posto que essa situação já aconteça desde o ano de 2013.

Não existe uma diretriz que formalize e unifique as atribuições desse profissional. Assim, de modo geral a coordenação pedagógica caminha na construção de sua identidade, em especial o coordenador pedagógico que atua na educação infantil, etapa que vem em recente processo de reconhecimento.

Diante disso, se faz necessário que os gestores municipais tenham consciência do trabalho prestado pelos gestores escolares de educação infantil, reconhecendo-os, valorizando-os e melhor definindo suas funções.

Sabendo-se que nos Centros de Educação Infantil de Fortaleza o coordenador pedagógico é o principal gestor e precisam conduzir a instituição pedagogicamente e administrativamente, é importante que esse profissional esteja capacitado para isso.

A lacuna formativa que abrange a articulação entre temáticas de gestão escolar aliada a temática da educação infantil sugere um déficit de habilidades essenciais para a organização do trabalho a ser desenvolvido.

Na rede municipal de Fortaleza o coordenador da educação infantil exerce muitas funções, não somente relacionadas aos professores e suas práticas pedagógicas, são também direcionadas em grande parte ao trabalho administrativo, caracterizando uma sobrecarga de atribuições para o coordenador pedagógico.

As coordenadoras revelaram destinar mais tempo ao administrativo, por ser o mais solicitado pelas esferas hierárquicas superiores e com maior

frequência. O pedagógico acaba sendo uma prioridade que fica apenas no discurso. A Lei Complementar 169/2014 não traz essas funções administrativas do coordenador pedagógico, mas estas são mencionadas claramente nas Diretrizes da Educação Infantil atualizadas anualmente no município.

A rede municipal de Fortaleza possui diferentes formatos de organização da educação infantil, que possuem diferenças de estrutura físicas, formas de contratação de professores e organização da gestão escolar. Esses formatos impactam diretamente na forma de gerenciar as instituições e respectivamente na qualidade da educação ofertada. Esse fato ressalta os desafios de equalizar um padrão de oferta da educação infantil.

As coordenadoras de CEI retrataram a difícil comunicação com os demais membros da gestão, principalmente pela distância física existente entre CEI e UEx. Ressaltaram também a necessidade de um apoio administrativo de profissionais para auxiliarem nas atividades burocráticas.

Apesar das dificuldades apresentadas, as coordenadoras consideram que seu trabalho contribui para uma educação infantil de qualidade para as crianças devido aos seus esforços que geralmente extrapolam as ações específicas de sua função. Nesse ponto os depoimentos de ambos profissionais consideram que as vivências das crianças num CEI possibilitam uma maior desenvoltura das crianças.

O estudo apresentado desvela os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica nos CEIs de Fortaleza. A análise apresentada pode subsidiar reflexões em torno da organização da educação infantil na rede municipal e da distribuição de atribuições dos coordenadores dessa etapa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Coordenação **pedagógica na educação infantil**: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares**. Brasília: MEC; SEB; UFRGS, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de outubro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 out. 1996

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Presidência da República, Casa Civil, 2014.

CAMPOS, M. M. (2013). Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos De Pesquisa**, (101), 113–127. Recuperado de <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/754>> acesso em out/2020.

FORTALEZA. **Lei Complementar Nº 169, de 12 de setembro de 2014**. Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), modifica o estatuto do magistério de Fortaleza e dá outras providências. Diário Oficial Do Município, Fortaleza, CE, p. 01-09. 15 set. 2014.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. 2020

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto**

numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa.

2019. 537f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará,
Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

SAITTA, Laura. Restuccia. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo.

In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação**

Infantil: de 0 a 3 anos. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO X

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO ON-LINE

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS IN TIMES OF PANDEMIC: A CASE STUDY FROM THE EXTENSION COURSE IN ONLINE FORMAT

FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES QUE ENSEÑAN MATEMÁTICAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UN ESTUDIO DE CASO BASADO EN EL CURSO DE EXTENSIÓN EN EL FORMATO EN LÍNEA

**Glessiane Coeli Feitas Batista Prata
Maria Jose Costa dos Santos**

RESUMO

Até meados de 2019, pouco se tratava sobre aulas assíncronas e síncronas e ensino remoto. Até então, isso pouco repercutia nas discussões envolvendo a educação de modo geral, e esses termos eram mais conhecidos no contexto da modalidade em Educação a Distância – EaD. O mundo foi surpreendido por uma pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Nesse contexto, em meados de 2020, com a suspensão das atividades nas instituições educacionais, estas passaram a desenvolver suas atividades de forma remota. Temas como ensino virtual, educação a distância e tecnologias digitais empregadas na educação foram debatidos. Esta pesquisa objetivou analisar a formação do professor que ensina matemática em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de um curso de extensão no formato on-line. Do tipo exploratória, com abordagem qualitativa. Os procedimentos de coleta de dados envolveram questionários, portfólios, fóruns de discussão e um grupo focal on-line como estratégia de pesquisa, que se encontra em andamento, com alguns resultados iniciais que apontam para a necessidade de formação continuada para professores que ensinam matemática nos anos iniciais, na perspectiva do letramento matemático. Os sujeitos citam a insegurança durante a sua ação docente, pois foram surpreendidos pela pandemia e não tiveram formação para atuar no ensino remoto. Em seus discursos, almejavam estratégias ou metodologias para utilizar durante suas aulas de matemática. Assim, com a mediação da formação dos professores muitos compreenderam que a formação continuada é essencial para ressignificar a sua práxis docente.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Formação Docente. Letramento matemático

ABSTRACT

Until mid 2019 little was said about asynchronous and synchronous classes and remote learning, this had little repercussion in discussions involving education in general, and these terms were better known in the context of the Distance Education modality - DE or similar practices. The world was surprised by a pandemic produced by the spread of the new Coronavirus (SARS-CoV-2). In this context, in mid-2020, with the suspension of activities in educational institutions, they started to develop their activities remotely. Themes such as virtual teaching, distance education, and digital technologies used in education have been debated. This research aimed to analyze the training of the teacher who teaches mathematics in classes of the Early Years of Primary Education, from an extension course in online format. It is of the exploratory type with a qualitative approach, and used the analysis of a case study as part of its methodology. The data collection procedures involved questionnaires, portfolios, discussion forums, and an online focus group as a research strategy. The research is ongoing, with some initial results pointing to the need for continuing education for teachers who teach mathematics in the early years of education from the perspective of mathematical literacy. The subjects cite insecurity during their teaching activities, because they were surprised by the pandemic and had no training to work in remote teaching.

In their speeches they longed for strategies or methodologies to use during their math classes. Thus, with the mediation of the teacher training, many understood that continuing education is essential to re-signify their praxis as teachers

Keywords:. Remote Teaching. Teacher Education. Mathematical literacy

RESUMEN

Hasta mediados de 2019 poco se hablaba de lo que serían las clases asincrónicas y sincrónicas y la enseñanza a distancia, esto tuvo poco impacto en las discusiones que involucran a la educación en general, y estos términos eran más conocidos en el contexto de la modalidad Educación a Distancia - EaD o prácticas similares. . El mundo se vio sorprendido por una pandemia producida por la propagación del nuevo Coronavirus (SARS-CoV-2). En este contexto, a mediados de 2020, con la suspensión de actividades en las instituciones educativas, comenzaron a desarrollar sus actividades de forma remota. Se discutieron temas como la enseñanza virtual, la educación a distancia y las tecnologías digitales utilizadas en la educación. Esta investigación tuvo como objetivo analizar la formación del profesor que enseña matemáticas en las clases de los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, a partir de un curso de extensión en el formato en línea. Exploratoria con enfoque cualitativo, esta investigación utilizó como parte de la metodología el análisis de un estudio de caso. Los procedimientos de recolección de datos involucraron cuestionarios, portafolios, foros de discusión y un grupo de enfoque en línea como estrategia de investigación. La investigación está en curso, con algunos resultados iniciales que apuntan a la necesidad de educación continua para los profesores que enseñan matemáticas en los primeros años de educación. Los sujetos citan inseguridad durante su actividad docente, pues fueron sorprendidos por la pandemia y no tenían formación para trabajar en la docencia a distancia. En sus discursos buscaron estrategias o metodologías para utilizar durante sus clases de matemáticas. Así, con la mediación de la formación docente, muchos entendieron que la formación permanente es fundamental para resignificar su praxis como docentes.

Palabras clave: Enseñanza a Distancia. Formación de Profesores. Alfabetización matemática.

1. INTRODUÇÃO

Até meados de 2019, falar sobre aulas assíncronas ou síncronas soava estranho aos ouvidos de muitos. O fato é que, nesse período, o mundo foi surpreendido pela pandemia que gerou, de forma imediata, várias recomendações de autoridades sanitárias e executivas implementando práticas de isolamento social e uso de máscaras em ambientes públicos. Em razão dessa intempestiva sucessão de fatos que modificaram radicalmente a rotina da maioria das pessoas, o campo educacional não seria indiferente a essas mudanças.

Neste contexto, todas as atividades presenciais foram suspensas, e as instituições educacionais passaram a desenvolver suas atividades de forma remota. No caso, a Universidade Federal do Ceará – UFC, posicionou-se perante a comunidade acadêmica com orientações para a suspensão de suas atividades presenciais e o desenvolvimento de atividades remotas, conforme o Decreto Estadual nº 33.510, de 16 de março de 2020, seguido do artigo 3º do Provimento nº 02/ CONSUNI, de 16 de março de 2020.

Com o intuito de iniciar, no ano de 2020, um curso de extensão voltado a professores que ensinam matemática no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, decorridas as etapas de inscrição e seleção dos professores, em razão do isolamento social, não foi possível efetivar esta ação no formato original, que envolvia ações presenciais. Assim, no propósito de permanecer com a ação, uma reestruturação na metodologia do curso foi realizada de modo que ele fosse realizado no formato on-line. No segundo trimestre de 2020, foram iniciadas as atividades do curso de extensão *A formação do professor que ensina Matemática a partir da construção do pensamento algébrico e do letramento matemático em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental*.

O objetivo principal do curso foi proporcionar uma formação continuada de professores que ensinam matemática a partir da construção

do pensamento algébrico e o letramento matemático, voltado para profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuantes em turmas de 1º a 5º ano em escolas públicas.

A necessidade do curso surgiu a partir de demandas que apontavam para uma formação inicial deficiente quanto às disciplinas voltadas ao ensino da Matemática, pois o que lhes foi oferecido pouco aprofundava no que envolvia o pensamento algébrico e o letramento matemático. Alguns estudos indicam que a matriz curricular dos cursos de Pedagogia de modo geral, oferece apenas uma disciplina do currículo que aborda especificamente a Matemática. Em virtude disso, os graduandos permanecem despreparados para ensinar Matemática nos anos iniciais de forma mais segura, pois demonstram diversas dúvidas no que se refere aos conceitos matemáticos e aos procedimentos adotados. (LIMA; SANTOS e BORGES NETO, 2010).

Nesse caso, seria a formação continuada a resposta para a superação desse problema, a carência de disciplinas de conhecimentos específicos de matemática na formação inicial desse professor?

A partir desse questionamento, objetivou-se analisar a formação continuada do professor que ensina Matemática em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de um curso de extensão no formato on-line.

Quanto à metodologia a pesquisa é do tipo exploratória e sua abordagem qualitativa, dentro dessa abordagem, o estudo de caso, melhor caracteriza essa pesquisa. Como instrumento de coleta de dados, usamos de um questionário o mini memorial e grupos focais. O lócus da pesquisa foi o curso de extensão no formato on-line por meio da plataforma TelEduc¹,

¹ Sistema de e-learning (aprendizado eletrônico) livre e gratuito vinculado ao Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Unicamp, elaborado a partir de experiências presenciais na formação de professores. Seu uso foi intermediado pelo laboratório Multimeios da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

os sujeitos envolvidos se constituíram de um grupo de 12 professores que participaram do curso de extensão.

Os resultados desse estudo permitiram a reflexão acerca das formações continuadas ofertadas pelos cursos de extensões e sobre a prática docente a partir da perspectiva do letramento matemático e do entendimento sobre o ensino do desenvolvimento do pensamento algébrico, possibilitando, assim, uma ressignificação do professor referente a sua metodologia durante sua prática docente no ensino remoto e a importância da formação continuada dos professores pedagogos que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo desse trabalho, discutimos sobre a seção introdutória ao trabalho desenvolvido contendo justificativa, formulação do problema, objetivos, metodologia e resultados. Na segunda seção, tratamos sobre o percurso metodológico da pesquisa e, por fim, a terceira seção apresenta as discussões e as considerações finais.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção, abordamos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, destacando sua natureza, seu tipo e suas características quanto à situação problema e os objetivos traçados, e os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Apresenta-se também o campo de pesquisa, os sujeitos e os critérios para sua escolha, bem como o esboço dos procedimentos que serão adotados neste estudo. Fundamentamos a metodologia em Gil (2002, 2018), André e Ludke (1986), Marconi e Lakatos (1996) e Gatti (2005) para basear os procedimentos e as técnicas utilizadas nesta pesquisa.

Elegemos a pesquisa do tipo exploratória e abordagem qualitativa e, dentro dessa abordagem, um tipo de pesquisa o estudo de caso. Fundamentamos nossa escolha em Gil (2018) quando afirmam que a

pesquisa do tipo exploratória proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo).

André e Lüdke, (1996, p.21), apontam fases que são peculiares a todo e qualquer estudo de caso. Assim, além de considerarmos os princípios mencionados, levemos em conta também essas fases. O desenvolvimento do estudo de caso se dá em três fases, sendo uma – a primeira – aberta ou exploratória; a segunda, mais sistemática em termos de coleta de dados, e a terceira constituindo-se na análise e na interpretação dos dados e na elaboração do relatório. Essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam.

Na primeira fase, aberta ou exploratória, foi realizado um questionário via plataforma google (Google Forms), em que buscamos colher informações mais gerais sobre os cursistas, qual a formação inicial, contínua, a profissionalidade e quais temáticas abordadas no curso os interessavam. Através da plataforma Teleduc, abrimos um fórum para que os cursistas se apresentassem, informando sobre a sua vida profissional, para levantarmos informações sobre o quantitativo de professores em exercício, quanto tempo em exercício, quais disciplinas lecionavam e em qual rede de ensino atuava

Quanto à segunda fase, sistematização das coletas de dados, podemos afirmar que ocorre a todo o momento do curso, pois, a cada atividade ou encontro do grupo, são geradas mais informações que precisam ser coletadas e tratadas.

Quanto à última fase, análise e interpretação de dados, é uma ação contínua, pois esses dados não podem ser acumulados, e a sua análise precisa ser realizada à medida que esses dados são colhidos.

A pesquisa teve como lócus o curso de extensão “A formação do professor que ensina Matemática a partir da construção do pensamento algébrico e do letramento matemático em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental”, promovido pelo G-TERCOA/ FAGED – UFC, que se

configura como um curso de formação contínua voltado para profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estejam atuando em turmas de 1º a 5º ano em escolas públicas, ministrado por docentes pesquisadores da área que fazem parte do grupo G-TERCOA. O objetivo principal é proporcionar uma formação continuada de professores que ensinam Matemática a partir da construção do pensamento algébrico e o letramento matemático.

Os sujeitos desta pesquisa e os critérios de escolha se constituíram da amostra de professores das séries Iniciais do Ensino Fundamental que participam do curso de extensão. Foram escolhidos 12 professores.

Para os critérios de inclusão, buscamos professores que tenham a formação inicial em um curso de Pedagogia, atuante nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal, ministrando a disciplina de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e que participem regularmente do curso de extensão já citado anteriormente.

O curso teve a duração de 120 (cento e vinte) horas, com a previsão de 30 encontros distribuídos em atividades teóricas e práticas, nos meses de abril a dezembro de 2020, no formato *on-line*. Em dois momentos, com atividades síncronas e assíncronas. As atividades síncronas são aqueles momentos em que é necessária a participação do aluno e do professor no mesmo instante e no mesmo ambiente – nesse caso, virtual. Assim sendo, ambos devem se conectar no mesmo momento e interagir entre si de alguma forma para concluírem o objetivo da aula.

Diferentemente das atividades síncronas, as atividades assíncronas são aquelas consideradas desconectadas do momento real ou seja: não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas e o aprendizado seja adequado. No momento assíncrono, utilizamos a plataforma Teleduc.

Os cursistas participam de fóruns arquivam atividades nos portfólios e têm acesso aos artigos que são disponibilizadas na plataforma. No

momento síncrono utilizamos a plataforma Google Meet. As reuniões acontecem semanalmente, com duração de uma hora e trinta minutos. Baseado nos argumentos de Duarte (2007, p. 78). Com relação ao tempo de duração, o ideal é que a discussão perdure pelo menos uma hora.

Foi aplicado como procedimento de coleta de dados o questionário e como técnica de pesquisa o grupo focal. Marconi e Lakatos (1996, p. 88) definem o questionário estruturado como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”.

Gatti (2005, p. 12) define o grupo focal como “uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento” A particularidade principal dessa ferramenta é a intensa influência mútua entre os participantes e o pesquisador, que visa colher dados a partir do debate focado em assuntos específicos, motivo pelo qual é chamado grupo focal.

Normalmente participam de seis a doze pessoas, que não se conhecem, e discorrem sobre um tema, problema ou serviço definido. Participam, também, um moderador, que modera as questões do roteiro, e um observador. Na seção a seguir abordaremos um relato de experiência de um dos encontros do grupo focal realizado pelo curso de extensão.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO

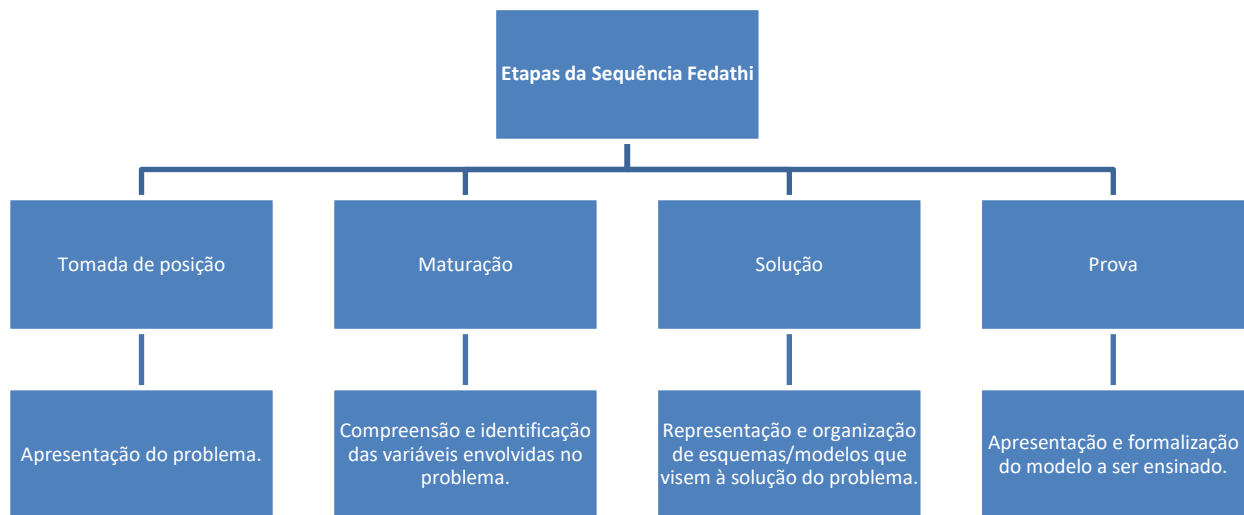
Apresentamos uma sessão do grupo focal fundamentada em Gatti (2005); traremos aqui um dos nossos primeiros encontros norteados pelo grupo focal. Nesse encontro, o tema discutido foi a metodologia de Ensino Sequência Fedathi.

O encontro ocorreu no dia 28 de abril de 2020, com o objetivo de recepcionar os cursistas e apresentar a metodologia de Ensino Sequência Fedathi como a nossa metodologia de ensino.

Vale ressaltar que, antes dessas etapas, existe também um momento importante denominada sessão didática. De acordo com Santos (2018, p. 86), é o termo utilizado na Sequência Fedathi (SF) para definir mais amplamente o conceito convencional de aula – é a fase de organização didática do trabalho pedagógico, contemplando variáveis que constituem o antes, durante e o depois da sala de aula. É nesse momento que são considerados dois elementos fundamentais da metodologia, a análise ambiental e a análise teórica que compreendem: a) a análise do Plateau (nível de conhecimento e experiência do aluno) e b) escolhas do material pedagógico adequado ao lócus e ao público.

Quanto à análise ambiental, foi realizado um breve planejamento sobre a utilização do ambiente virtual Teleduc, além de iniciamos uma série de testes na plataforma Google Meet, para que fosse possível a realização do grupo focal. Nesse segundo momento, elaboramos uma atividade e um fórum para investigar junto ao grupo informações pertinentes a sua formação, suas práticas e seus conhecimentos prévios sobre a metodologia em questão. A SF nomeia esse momento como Plateau, que se caracteriza como o nível mínimo de conhecimento para que o aluno acompanhe o desenvolvimento do conteúdo. Ressalte-se que todos esses momentos foram norteados pela sessão didática elaborada no planejamento do curso.

Retomando agora a descrição das quatro fases da SF (SOUZA, 2013) e descrevendo como acontece a metodologia durante o momento Síncrono do curso de formação de professores. A princípio, para um melhor entendimento sobre a SF esta possui a seguinte construção (Figura 01) em se tratando do trabalho num determinado contexto matemático, contudo, a SF pode perfeitamente ser trabalhada em outras áreas do ensino (SANTOS, 2016).

Figura 1 – Etapas da Sequência Fedathi

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Souza (2013).

Na tomada de posição há a apresentação do problema. Nessa etapa, o professor exhibe o problema para o aluno, partindo de uma situação generalizável, ou seja, de uma circunstância possível de ser abstraída de seu contexto particular, para um modelo matemático genérico.

No caso, propomos aos professores-cursistas que refletissem e apresentassem como é possível romper com tais práticas, tendo em vista a construção de um cenário mais dinâmico e não mais centralizado na figura do professor. Lançamos esta pergunta ao grupo: visando à construção de práticas construtivas em que o foco seja o protagonismo dos alunos e a mediação do professor, como esses atores podem elaborar uma vivência didático-pedagógica tendo por referência a SF em suas práticas? Destinamos alguns minutos para que eles refletissem e maturasse a questão proposta. Na etapa seguintes, iniciaram as respostas. A esse momento, chamamos de maturação.

Na maturação temos a compreensão e identificação das variáveis envolvidas no problema. Essa etapa é destinada à discussão entre o professor e os alunos a respeito da situação-problema apresentada; os alunos devem buscar compreender o problema e tentar identificar os possíveis caminhos que possam levá-los a uma solução.

Para efeito de organização propomos que as respostas seguissem a ordem alfabética; os alunos iniciaram e discutiram sobre a situação desafiadora colocada, de modo que acompanhássemos as discussões e, quando reconhecido o não entendimento ou distanciamento do objetivo da sessão didática, realizamos indagações, por meio de contraexemplos, a fim de que os próprios alunos refletissem e levantassem novas hipóteses.

Durante a discussão, realizadas durante o grupo focal online, via Meet, alguns professores relataram problemas no cotidiano da escola relacionados à infraestrutura e à indisciplina dos alunos, por isso ressaltamos a importância dos contraexemplos, que facilitaram a retomada do objetivo central.

Professora Afrodite: Para mim, é um grande desafio, hoje, adotar a postura "professor- problematizador", como é proposto na Sequência Fedathi. Portanto, desejo saber se: Teremos algum momento, no curso, para elaborarmos, pormos em prática e avaliarmos nossa atuação a partir dessa metodologia?

Professora Atena: Então, a partir dessas considerações, eu pergunto: Como é tratado o fator tempo nesta metodologia, uma vez que cada aluno tem seu tempo próprio para aprender, mas o professor tem um determinado tempo para cumprir o estudo das áreas da disciplina?

Na fase de solução temos a representação e organização de esquemas pelos alunos. Nessa etapa, os alunos devem organizar e apresentar modelos que possa conduzi-los a encontrar o que está sendo solicitado pelo problema. Esses modelos podem ser escritos em linguagem

escrita/matemática, ou simplesmente por intermédio de desenhos, gráficos, esquemas e até mesmo de verbalizações.

Após debate com a participação dos alunos chegamos a uma colocação feita por uma das alunas que bem representa essa etapa da SF.

Essa questão traz uma reflexão sobre o ato de ensinar e aprender matemática. Nessa perspectiva devemos ter em mente que tipo de metodologia deve ser aplicado em sala de aula para que ocorra uma aprendizagem significativa para o aluno, uma vez que ele é protagonista direto da sua própria aprendizagem e o professor mediador desse processo. No entanto, se faz necessário que nós professores tenhamos domínio da matemática, e muitos de nós, infelizmente, não gostamos da tal MATEMÁTICA, creio eu, que esse não gostar venha dá forma de como ela nos foi ensinada. Mas graças Deus hoje existem cursos como esses que vem desmistificar e nos ajudar a ver a MATEMÁTICA com outros olhos. (Cursista Artémis)

Na última fase, ou a prova, ocorre a apresentação e formalização do modelo a ser ensinado. Após as discussões realizadas a respeito das soluções dos alunos, o professor deverá apresentar o novo conhecimento como meio prático e otimizado para conduzir a resposta do problema.

Nessa circunstância, o formador fez uma breve retrospectiva dos passos tomados na sua postura como professor desde o momento que apresentou a pergunta inicial e como procedeu com as demais fases. Sendo assim, o formador validou a pergunta inicial questionando os cursistas o que puderam compreender da vivência que tiveram naquele momento.

Considerando a experiência desse momento, foram apresentadas em detalhes as etapas que compõem a SF, e como é possível relacioná-las aos desafios do ser professor em mediar sua práxis. Nos minutos finais do grupo, abrimos para dúvidas e fundamentamos os questionamentos na forma de perguntas no fórum da plataforma Teleduc.

As questões apresentadas no Teleduc visavam relacionar o que refletiram no momento sobre as discussões sobre a SF confrontando-os à sua prática como professores. De fato, novas perspectivas foram lançadas

sobre suas práticas como professores principalmente do papel do professor como mediador entre o saber a ser ensinado e os alunos.

Com base nessas reflexões, é possível destacar em que aspectos a SF contribuiu com a formação dos professores envolta dos desafios que remetem a formações em formato on-line.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em andamento, com alguns resultados iniciais que apontam para a necessidade de formação continuada para professores que ensinam Matemática nos anos iniciais de ensino, visto que 12 sujeitos da pesquisa citam a insegurança durante a sua ação docente, pois foram surpreendidos pela pandemia e não tiveram formação adequada e em tempo hábil para trabalhar no formato remoto.

Para além da dificuldade de ensinar num cenário on-line, os professores precisam compreender de forma efetiva o que irão ensinar e como se preparar didaticamente para mediar os mais diferentes conceitos. Há, como observado, certa dificuldade dos professores cursistas em lidar com os conceitos matemáticos e em seguida como ensiná-los de modo significativo aos alunos. Isso revela que estes problemas já existiam antes do início da pandemia e foram agravados com o despreparo em lidar com o ensino remoto.

Como estratégia para diminuir estas dificuldades foi possível discutir o uso da metodologia Sequência Fedathi na sala de aula ao mesmo tempo que foi aplicada no curso de formação docente. Essa ação ampliou a consciência dos professores sobre as possibilidades para trabalhar no ensino remoto, onde eles compreenderam que a formação continuada é essencial para ressignificar a sua práxis docente.

REFERÊNCIAS

LIMA, Ivoneide Pinheiro de.; SANTOS, Maria José Costa.; BORGES NETO, Hermínio. O matemático, o licenciado em Matemática e o pedagogo: três concepções diferentes na abordagem matemática. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**. Ano 5, n.6 (jan. 2010). Natal: UFRN.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ANDRÉ, Marli E.D.A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

LAKATOS. E. M.; Marconi, M. de A. **Fundamento de metodologia científica**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

DUARTE, Adriana Boglioro Sirihal. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 17, n. 1, 4 abr. 2007.

SANTOS, M. J. C. dos. A formação do professor de matemática: metodologia sequência Fedathi (sf). **Revista Lusófona de Educação**, v.38, n.38, 2018.p.81-96.

SANTOS, M. J. C. Reflexões sobre a formação de educadores matemáticos: a metodologia de ensino Sequência Fedathi IN: DIAS, A. M. I.; MAGALHÃES, E. B.; FERREIRA, G. N. L. (Org.). **A Aprendizagem como Razão do Ensino**: por uma diversidade de sentidos.Fortaleza: Imprece, 2016.

SOUZA, Maria José Araújo. Sequência FEDATHI: apresentação e caracterização. In: SOUZA, Francisco Edison Eugênio et al. **Sequência FEDATHI**: uma proposta pedagógica para o ensino de ciências e matemática. Fortaleza. Fortaleza: Edições UFC, 2013. P. 15-47.

CAPÍTULO XI

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: PRIMEIROS RESULTADOS

EVALUATION POLICIES IN THE MUNICIPAL NETWORK OF FORTALEZA: FIRST RESULTS

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EN LA RED MUNICIPAL DE FORTALEZA: PRIMEROS RESULTADOS

Mariana Cristina Alves de Abreu

Arimate Alves Noronha

Gessica Nunes Noronha

José Airton de Freitas Pontes Júnior

RESUMO

Fortaleza, há alguns anos, implementou um sistema próprio de avaliação da aprendizagem além de investir em formação continuada dos professores. O objetivo deste trabalho é apresentar três pesquisas do Observatório Municipal de Educação - Políticas de avaliação na rede municipal (ADR e ações de formação continuada de professores). Foi realizada pesquisa exploratória e descritiva, bem como diferentes ações metodológicas com sujeitos que atuam como professores e coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados encontram uma revisão de literatura e percepções de professores e coordenadores.

Palavras-chaves: Políticas de avaliação municipal; Formação continuada de professores; Avaliação Educacional.

ABSTRACT

Fortaleza a few years ago implemented its own system of learning evaluation in addition to investing in continuing teacher training. The objective is to present three researches by the Municipal Education Observatory - Evaluation policies in the municipal network (ADR and continuing teacher training actions). Exploratory and descriptive research was carried out as well as different methodological actions with subjects who act as teachers and pedagogical coordinators of the early years of elementary school. The results find a literature review and perceptions of teachers and coordinators.

Keywords: Municipal evaluation policies; Continuing teacher training; Educational Evaluation.

RESUMEN

Fortaleza hace unos años implementó su propio sistema de evaluación del aprendizaje, además de invertir en la formación continua del profesorado. El proposito de este trabajo es presentar tres investigaciones del Observatorio Municipal de Educación - Evaluación de políticas en la red municipal (ADR y acciones de formación continua del professorado). Se realizó investigación exploratoria y descriptiva así como diferentes acciones metodológicas sujetos que actúan como maestros y coordinadores pedagógicos de los primeros años de la escuela primaria. Los resultados encuentran una revisión de la literatura y las percepciones de los maestros y coordinadores.

Palabras clave: Políticas municipales de evaluación; Formación continua del profesorado; Evaluación Educativa.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores tem recebido maior atenção há alguns anos dos pesquisadores e gestores da união, estados e municípios quando se trata sobre a melhoria da educação. Um exemplo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, que, nos artigos 61º e 62º, trata sobre formação, especificamente para professores que atuam na educação básica que devem ocorrer em nível superior, sejam iniciais ou continuadas.

Essa preocupação é reforçada em outros documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, e a Resolução nº 2 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que fazem referência cumprimento dos artigos 61º e 62º da LDB.

No âmbito do município de Fortaleza, o Plano Municipal de Educação 2015-2025, em sua meta 1, almeja criar articulações entre Instituições de Ensino superior para a promoção de formação na pós-graduação para os servidores da educação. O Observatório Municipal de Educação de Fortaleza, implementado em 2020, é consequência das primeiras articulações com a Universidade Estadual do Ceará para o cumprimento da meta 1 estabelecida no Plano Municipal de Educação de Fortaleza 2015-2025, promovendo pesquisas e formações de mestrado e doutorado para seus servidores.

Para o desenvolvimento dessas pesquisas foram definidos 4 subprojetos que serão detalhados mais à frente. Neste artigo, serão abordados estudos realizados especificamente do subprojeto 2, do Observatório Municipal de Educação de Fortaleza, que visa responder quais as relações entre as ações de formação continuada de professores organizadas pelo município de Fortaleza e os resultados nas provas de Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) da Secretaria Municipal de Educação (SME).

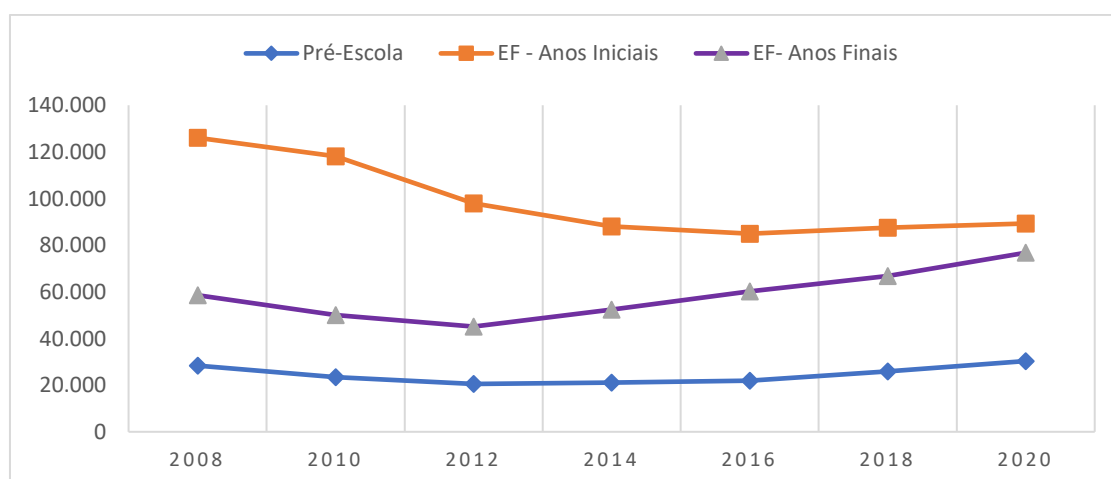
Este artigo tem como objetivo apresentar três pesquisas realizadas dentro do subprojeto 2, nomeado como Políticas de avaliação na rede municipal, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Das pesquisas citadas, duas são de trabalhos de dissertações de mestrado já concluídas e uma de tese de doutorado ainda em andamento. Para responder o objetivo proposto, foi realizada pesquisa exploratória para ampliar a visão sobre o tema e descritiva por contribuir para estabelecer relações entre os trabalhos apresentados (GIL, 2008).

A seguir, serão detalhados a caracterização e evolução educacional de Fortaleza, o Observatório Municipal de Educação de Fortaleza e as três pesquisas desenvolvidas no subprojeto 2.

2. CARACTERIZAÇÃO DE DADOS EDUCACIONAIS EM FORTALEZA

Fortaleza, nos últimos anos, teve um aumento significativo de matrículas na rede municipal de educação. Os números têm representado um fortalecimento na seguridade de políticas públicas educacionais conforme aponta Vieira (2008) a partir da regulamentação do financiamento da educação básica. No gráfico I, é possível perceber a evolução da oferta da pré-escola e dos anos finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 1 – Número de matrículas na série histórica de 2008 a 2020

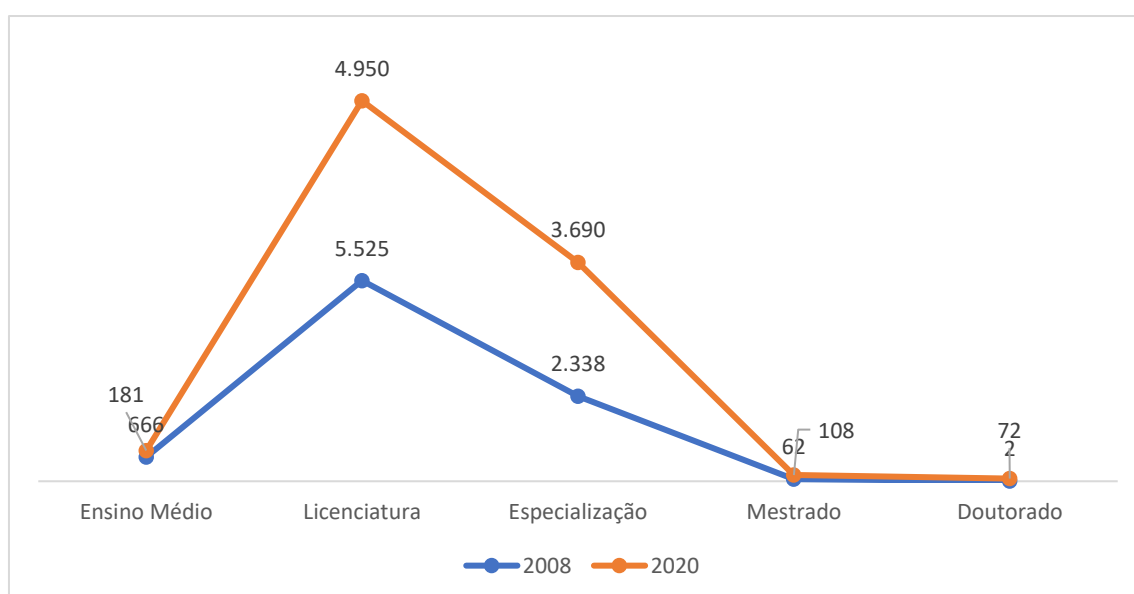


Fonte: Elaboração própria – Dados do Inep- Censo Escolar.

Em números absolutos de matrículas, a pré-escola, em 2008, tinha 28.315 matrículas, chegando, em 2020, a 30.328 matrículas, crescimento de 7%. Os anos iniciais, em 2008, apresentava 126.050 matrículas. Já em 2020, chegou a 89.291 matrículas, em que é possível perceber uma redução de quase 30%. Os anos finais, em 2008, apresentava 58.605 matrículas e, em 2020, chegou a 76.771, com um crescimento de 31%.

Em relação aos professores, a capital cearense, segundo dados do censo escolar do Inep (2020), constava com 9003 docentes, classificados em três tipos de vínculos: 5.387 concursados, 3.238 contratos temporários e 378 contratos terceirizados. A importância dos dados quantitativos dos professores é necessária para entender as políticas de incentivo a formação continuada presente no Plano Municipal de Educação (2015 a 2025), disposto através da Lei nº 10.371/2015, que fomenta a qualificação dos profissionais da educação em pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES). O gráfico II retrata o avanço de professores com formação na pós-graduação.

Gráfico 2 – Formação dos professores em 2008 e 2020

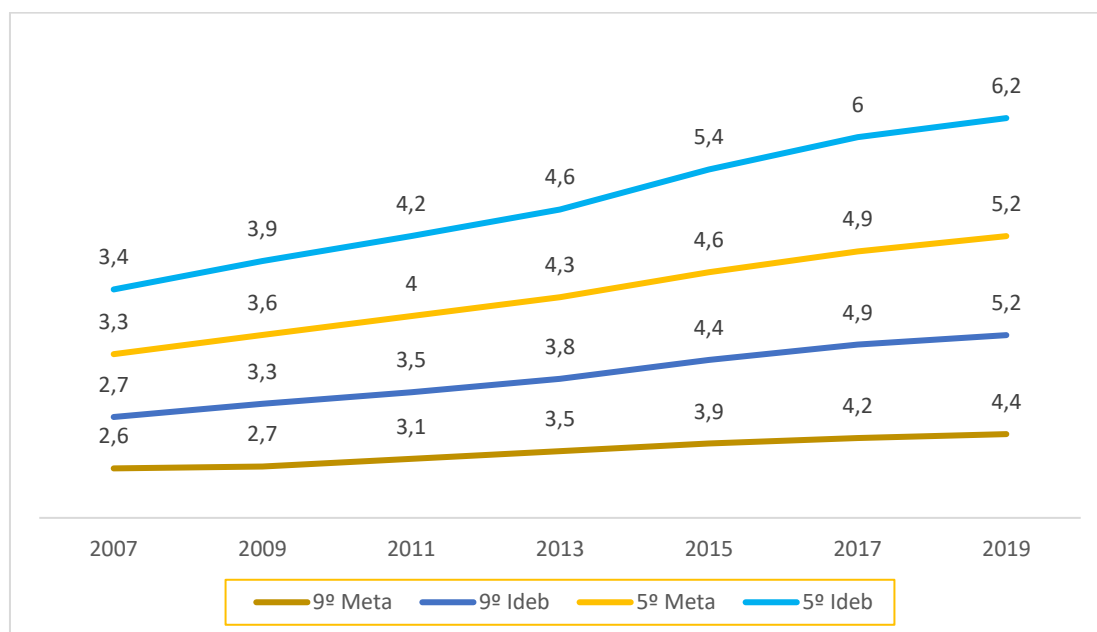


Fonte: Elaboração própria – Dados do Inep- Censo Escolar.

Em relação a pós-graduação *lato sensu*, houve um crescimento de 57,83%; na *stricto sensu* em nível de mestrado, foi de 74,19%, e de doutorado foi de 3.500%. São números visivelmente volumosos que interferem positivamente na educação municipal.

A junção crescente de matrículas de alunos em Fortaleza com a formação continuada interna conforme a Portaria municipal nº 220/2012, que regulamentou as atividades formação continuada na escola e no centro de formação através de polos educacionais também contribuem para a aprendizagem dos alunos, segundo as avaliações externas, como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O gráfico III apresenta as metas projetadas e os resultados de Fortaleza em ordem cronológica a partir de 2007 nos anos iniciais (5º ano) e anos finais (9º).

Gráfico 3 – Metas e Resultados Ideb 2007 a 2019



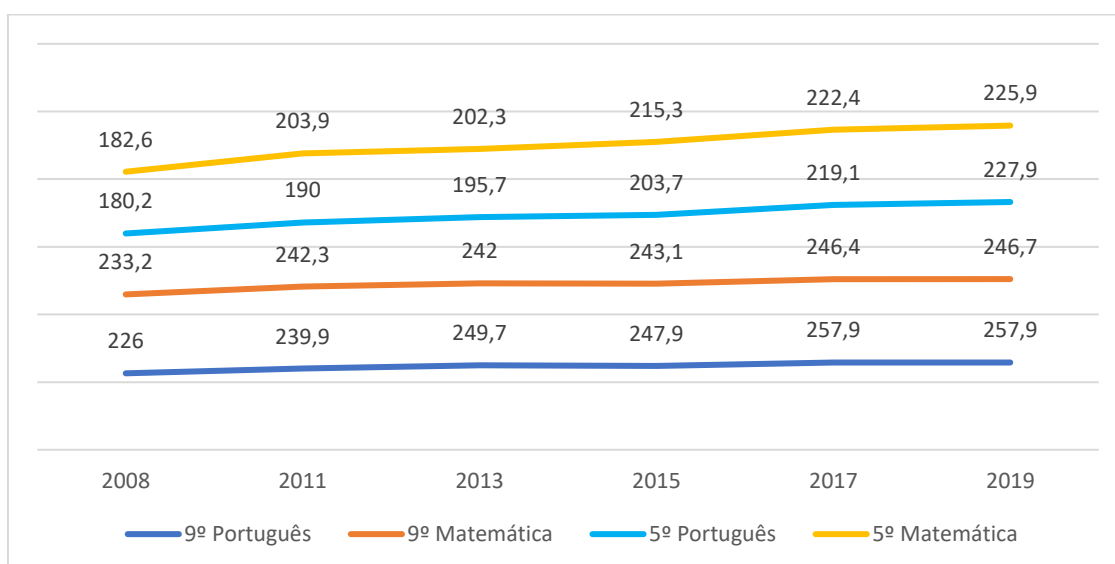
Fonte: Elaboração própria – Dados do Inep- Ideb.

As metas projetadas, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, foram alcançadas, conforme o gráfico III apresenta. Fortaleza está entre as 5 capitais com os melhores resultados na qualidade educacional e, nos

últimos 12 anos, o município atingiu a meta mínima para proposta pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

No Spaece, como indicador estadual e na aferição da proficiência em Português e em Matemática, Fortaleza vem delineando resultados satisfatórios na avaliação da aprendizagem nos anos finais e anos iniciais. A evolução dos resultados dos anos iniciais encontra-se mais congruente nos últimos anos conforme o gráfico IV retrata a evolução de 2008 a 2019.

Gráfico 4 – Proficiência em Português e Matemática 2008 a 2019



Fonte: Elaboração própria – Dados do Spaece - CAEd.

Na trajetória de 2008, o cenário dos anos iniciais do 5º ano em Português foi intermediário e, em Matemática, crítico. Nos anos finais, o 9º ano, em Matemática e em português foram críticos. Em 2019, o 5º ano, em Matemática, foi intermediário e, em Português, adequado; já em relação ao 9º ano, em Português, foi intermediário e, em Matemática, crítico. Nessa representação, entre 2008 a 2019, o 9º ano apresenta resultados críticos evidenciando um diagnóstico de que precisa melhorar o desempenho e ações prioritárias de intervenções na aprendizagem.

Em tese, diante dos resultados mais positivos, a efetivação do PME, a construção de políticas públicas educacionais e da fomentação da

qualificação de professores o município de Fortaleza vem superando suas metas e destacando frente aos resultados entre as capitais brasileiras, em especial os anos iniciais.

3. OBSERVATÓRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

Com o intuito de promover pesquisas em torno das políticas implementadas na rede municipal de ensino, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE), implementou um conjunto de pesquisas na área da Educação no ano de 2020.

O Observatório da Rede Municipal de Educação: pesquisas em políticas educacionais tem como objetivo desenvolver pesquisas que busquem identificar como as ações no âmbito das políticas, programas e projetos têm sido realizadas. Além disso, objetiva promover a formação de professores da rede municipal em pesquisadores em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 16 mestres e 4 doutores ao longo dos 4 anos de vigência inicial do observatório (FORTALEZA, 2020).

Dessa forma, o conjunto de pesquisas na área da educação divide-se em 4 subprojetos específicos, sendo eles: (i) Avaliação da experiência de Tempo Integral na rede municipal de Fortaleza, (ii) Políticas de avaliação na rede municipal, (iii) Tecnologias educacionais, (iv) Gestão escolar. Para cada subprojeto, serão realizadas 4 dissertações e 1 tese, sendo, assim, formados 4 mestres e 1 doutor (UECE, 2020).

Na tabela a seguir, apresentam-se as pesquisas realizadas dentro do subprojeto 2, seus objetivos e as ações metodológicas utilizadas para alcançar o objetivo de cada trabalho proposto e desenvolvido.

Tabela 1 – Trabalhos Subprojeto 2

Pesquisas	Tese: Abreu (2020)	Dissertação: Noronha (2022a)	Dissertação: Noronha (2022b)
Objetivo Geral	Desenvolver um instrumento que avalie a formação continuada de professores ofertada pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, para apropriação e uso dos resultados das avaliações externas	Analisar a formação continuada e o uso dos resultados das ADRs pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na sua prática pedagógica	Identificar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada, avaliação diagnóstica de rede e sua análise e utilização no município de Fortaleza/CE
Ações metodológicas	Pesquisa documental; revisão de literatura; validação por juízes e aplicação de questionários	Pesquisa documental; revisão de literatura; entrevistas semiestruturadas	Pesquisa documental; revisão de literatura; entrevistas semiestruturadas

Fonte: Elaboração própria

A seguir, serão apresentados os primeiros resultados e análises das pesquisas citadas.

4. PRIMEIROS RESULTADOS

Na pesquisa de tese, para uma aproximação com o tema foi realizada revisão de literatura (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013), buscando por Avaliação da formação continuada, realizada entre aspas, com o objetivo de especificar que os termos deveriam aparecer juntos. Não foi delimitada filtragem de ano, por considerar que todos os possíveis instrumentos poderiam trazer contribuições.

Os bancos de dados pesquisados foram: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações, *Google Acadêmico*, *Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* (Latindex) e *Education Resources Information Center* (ERIC).

Para a organização dos achados, foram seguidos os seguintes procedimentos metodológicos: i) leitura do resumo para compreensão do objetivo de cada trabalho; ii) leitura da metodologia e resultados para averiguar os instrumentos de avaliação utilizados.

Foram encontrados 227 trabalhos entre teses, dissertações e artigos, sendo 210 no *Google Acadêmico*, 12 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, 3 no Catálogo de Teses e Dissertações, 2 no SciELO. Ao final das leituras de resumos, foram selecionados 21 estudos que realizaram avaliações em cursos de formação continuada.

Estão sendo realizadas as primeiras análises dos trabalhos encontrados. O que é possível perceber até o momento é que, de 2014 até 2021, houve um maior número de estudos sobre avaliação da formação de professores, sendo 2018 o ano com maior quantidade de trabalhos publicados, o que leva a inferir que esse aumento pode estar relacionado a ampliação das discussões com a implementação do Plano Nacional de Educação de 2014 e a Resolução nº 2 de 2015, além das outras políticas que vieram nos anos seguintes.

5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ADR NA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES ANOS INICIAIS DE FORTALEZA

A concepção sobre a formação continuada de professores em Fortaleza faz necessário entender como espaço interativo de aprendizagem e de intervenções na aprendizagem dos alunos na Educação básica.

A relação da formação continuada em sentido de orientação é encontra presente na BNCC (2018) que as práticas pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento das competências dos alunos. Logo, Formosinho e Araújo (2011) conceituam a formação neste viés como promoção da aprendizagem de saberes profissionais com foco teórico, prático, atitudinal e deontológico. Na concepção dos professores, segundo a pesquisa de Noronha (2022a), a formação continuada é necessária, visto que com as mudanças no mundo, a educação e os sujeitos envolvidos estão se modificando. Além de possibilitar novos aprendizados e trocas de experiências

Davis (2012) pontua que a relação entre a socialização entre os pares, fortalece as práticas pedagógicas, bem como conhecimentos de formas distintas de lecionar apoiadas em seus pares. Assim, buscamos que os espaços possam ser locais de discussões, realizações de desafios encontrados no cotidiano pedagógico. Pode-se observar que o caráter de socialização é realizado além do espaço físico, visto que, na forma do ensino remoto os professores conseguiram sociabilizar.

Gatti (2014) ressalta da importância da formação continuada na escola como espaço dos saberes da experiência docente que fortalece os vínculos e os desafios a serem enfrentados. A Resolução CNE/CP nº 1/2020 coloca a profissão docente como a capacidade “específica” de viabilizar estratégias que possam desenvolver, nos alunos, uma aprendizagem eficaz. Assim, Gatti (2014) e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 colocam a profissão docente como uma capacidade de superar desafios na aprendizagem dos alunos. Em Fortaleza, para detectar os desafios em relação à aprendizagem dos alunos é realizada ADR de forma censitária (inicial, intermediária e final).

Pacheco (1998) afirma da importância da pluralidade de avaliar os alunos com diversos procedimentos avaliativos a fim de constatar a aprendizagem tanto pela informalidade e quanto pela formalidade através de referentes concretos e explícitos. Noronha (2022a) evidenciou que a

ADR é discutida nas formações continuadas além do planejamento de estratégias de intervenção das dificuldades dos alunos pois é

“abordado pela questão dos descritores” (prof. 11) e “Colocam os gráficos aí nos mostra o nível dos meninos, por escola” (prof. 5).
“somos preparados para desenvolvermos com as crianças as ADRs, desde o primeiro dia de aula ... e de leve quando a gente questiona... alto para o nível das crianças ...eles falam que não é eles” (prof. 13).
“ela está muito próxima das avaliações externas” (prof. 3)

A matriz de referência da ADR é composta pela junção das matrizes de referência do Spaece e do Saeb, a disponibilidade no sistema Saef e a orientação sobre como matrizes estão presentes desde 2015. Essa constatação segue em conformidade com a autora Silva (2019), quando afirmava que a maioria das matrizes das avaliações municipais seguem uma hierarquização de descritores na combinação (Saeb e Spaece) representando mais um serviço as políticas avaliativas estadual e federal.

Costa *et al.* (2019) evidenciam, na sua pesquisa, que municípios cearenses que exercem avaliação própria e que conseguem atender especificidades locais podem gerir uma maior institucionalização de políticas da avaliação externa e uma regularidade histórica avaliativa. Todavia, as autoras Vidal e Vieira (2011) apontavam que, nesse processo contínuo de avaliações externas, não se pode supervalorizar matrizes de exames como ferramenta de condução da educação, pois há consequências para o currículo escolar.

6. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ADR NA PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE FORTALEZA

As análises e resultados da pesquisa de Noronha (2022b) se constituíram com base na experiência de coordenadores pedagógicos que atuam em cinco escolas na rede municipal de ensino de Fortaleza, cujo objetivo consistia em identificar as percepções dos coordenadores

pedagógicos sobre formação continuada, avaliação diagnóstica de rede e sua análise e utilização no município de Fortaleza-CE.

A escolha dos coordenadores pedagógicos se justifica considerando que, na rede municipal de ensino, a formação continuada ofertada se divide em dois tipos: a formação realizada nos polos formativos mediadas pelos formadores, e a formação em contexto o realizada nas escolas e mediadas pelos coordenadores pedagógicos.

Assim, considerando o objetivo citado, buscamos evidenciar as relações presentes entre as ações de formação continuada mediadas pelos coordenadores pedagógicos nas escolas e a análise e utilização dos resultados das avaliações diagnósticas de rede.

Considerando que avaliação, formação continuada e avaliação diagnóstica de rede são pontos centrais da pesquisa, cabe enfatizar as percepções das coordenadoras quanto aos temas. Para isso, no que concerne às percepções sobre avaliação, dentro da amostra, o que mais se destacou foi a compreensão da avaliação como processo contínuo e de tomada de decisão

Coordenadora pedagógica: a avaliação, ela é feita com o objetivo de ver o que é que está acontecendo, o que está realmente sendo produtivo e para planejar as próximas fases, as próximas ações.

A percepção apresentada vai ao encontro do que dispõe estudos de Penna Firme (2017) e Vianna (2003), que indicam que a avaliação tem como ponto central promover mudanças que aprimorem o processo de aprendizagem de forma contínua e com apoio do planejamento.

Em torno da percepção sobre a avaliação diagnóstica de rede, alguns aspectos positivos e negativos foram destacados. Sobre os aspectos positivos, as coordenadoras relataram que a ADR possibilita um acompanhamento e sistematização contínua. A organização do sistema SAEF e a inclusão dos dados da ADR oportunizam a visualização da

evolução da aprendizagem dos alunos não só durante o ano letivo, mas também de um ano para o outro. Dessa forma, pode auxiliar no planejamento que vise à aprendizagem contínua dos alunos. No que diz respeito ao aspecto negativo apresentado pelas coordenadoras, destaca-se a pressão envolvida na aplicação da ADR, inclusão dos dados no sistema e cobrança contínua em torno de plano de ação que visem superar as dificuldades de aprendizagem que os resultados da ADR demonstram. Essa percepção da pressão, se assemelha a aspectos de responsabilização fortemente presente em sistemas de avaliação municipais que impõem grande pressão nas gestões escolares (SILVA; FERNANDES, 2019).

Sobre a formação continuada, a percepção que mais se apresentou consiste na perspectiva de atualização de conhecimentos em torno das novas concepções pedagógicas e demandas das redes de ensino, enfatizando ainda a renovação que a formação continuada possibilita na prática pedagógica.

Coordenadora pedagógica: Eu acredito que a formação continuada contribui muito para a prática pedagógica, porque são nesses momentos de troca de informação que a gente vai se qualificando. [...] Então ele une o útil ao agradável e ali ele está tendo contato com as novidades e com as renovações, com tudo que vem de novo em relação à educação, em relação à sua prática.

Essa percepção relaciona-se com as perspectivas que Davis (2012) enfatizam como algumas das principais características das ações de formação continuada desenvolvidas no Brasil. Corroborando ao exposto, Nunes e Oliveira (2017) destacam que a busca pela apropriação de mudanças nas políticas educacionais também estão presentes nas ações de formação continuada.

No que consiste às ações de formação continuada nas escolas mediadas pelos coordenadores pedagógicos, denominada formação em contexto, evidenciamos que a SME/Fortaleza centraliza as decisões em torno dos temas tratados, inclusive produzindo o material utilizado na

formação, e o coordenador atua como reprodutor do material aos professores da escola.

É possível inferir que a centralização em torno das decisões e dos planejamentos das formações em contexto descaracteriza uma importante parte das possibilidades da ação da formação continuada no lócus da escola, que se dá por meio da participação dos professores em propor suas necessidades formativas de modo coletivo. Além disso, as demandas que a escola vivencia na rotina pedagógica também necessitam de espaço dentro da composição das formações, como indicam Davis (2012).

Outro aspecto relevante proveniente da centralização das decisões em torno das formações continuadas são as características de políticas de *accountability*, que se constitui, pela padronização da ação desde a SME até as escolas (COSTA; VIDAL, 2020).

Dentro da análise dos resultados da ADR nas formações em contexto, observou-se que, dentro do que a SME estipula como tema para a formação em contexto, orienta-se que a análise dos resultados seja tratada não só nas formações, mas também nos planejamentos junto aos professores, especialmente após receberem os resultados da ADR.

Essa orientação é uma característica que Silva e Fernandes (2019) destacam como comum dentro das redes de ensino municipais que dispõem de um sistema próprio de avaliação, e enfatizam que as redes objetivam a utilização dos resultados em ações como: planos de ação, desenvolvimentos de programas e como uma das bases para os momentos formativos. No entanto, é preciso destacar que essas orientações podem romper a autonomia dos professores e gestão escolar em propor a formação continuada que condiz com os desafios pedagógicos vivenciados, como indica Imbernón (2011), sendo assim é preciso equilibrar as ações de utilização e das demandas formativas.

Após o processo de análise dos resultados, nos debruçamos sobre a utilização dos resultados pedagogicamente. Evidenciou-se que a utilização

dos resultados é feita por meio da observação do descritor com menor acerto na avaliação e, em seguida, o planejamento centra-se no referido descritor. Sobre esse aspecto, é possível identificar um redirecionamento das ações pedagógicas com base nos resultados de forma rápida, possibilitando o planejamento de ações que condiz com as necessidades de aprendizagem dos estudantes (CASTRO; SIQUEIRA, 2016).

Além disso, algumas estratégias pedagógicas foram enfatizadas pelas coordenadoras, tais como a criação de agrupamentos coletivos nas salas de aula e de reforço para os alunos que demonstraram maior dificuldade. De acordo com Silva (2019), o reforço escolar é uma ação pedagógica recorrente na perspectiva da utilização de resultados de sistemas de avaliação, promovendo um olhar direcionado e planejamento mais individualizado para as dificuldades dos alunos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é capaz de transformar sujeitos críticos e sem ela a seguridade de direitos correm riscos inimagináveis; parafraseando Freire, a educação é capaz de muitas transformações. As considerações dispostas são apenas preliminares, uma vez que parte dos estudos e análises se encontram em andamento.

A relação dos professores de Fortaleza com a formação continuada caminha por trilhos que professores percebem como espaços para apreender (teoria) e reaplicar (prática) no seu cotidiano. No entanto, não está distante dos registros normativos a concepção de formação continuada.

O uso das ADR após suas aplicações é visto como um apoio pedagógico, visto que há um planejamento das dificuldades dos alunos. A realização de planos de enfrentamento as dificuldades dos alunos ainda requerem uma maior mobilização dos coordenadores e formadores,

principalmente, em análises e sistematização de intervenções a médio prazo na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da educação básica**: Resultados e metas. 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE**. Ceará, 2020. Disponível em: <https://spaece.caeduff.net/resultados/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CASTRO, A. M. de; SIQUEIRA, V. A. de S. Limites e potencialidades de iniciativas municipais de avaliação: um estudo de caso na RME/SP. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 4., 2016, Bauru. **Anais...** Bauru: UNESP, 2016.

COSTA, A. G; VIDAL, E. M. Accountability e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará–Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2020. Disponível em: <https://redined.mepsyd.es/xmlui/bitstream/handle/11162/205894/Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2022.

COSTA, *et al.* Políticas de avaliação externa e suas interfaces com as ações municipais: o caso de cinco municípios cearenses. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/65594>. Acesso em: 15 abr. 2022.

DAVIS, C. L. F. Formação Continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452>. Acesso em: 05 jul. 2022

FORMOSINHO, J. M.; ARAÚJO, J. M. Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos no desenvolvimento profissional. **Educere et Educare**, v. 6, n. 11, 2011. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4875>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FORTALEZA. Extrato de contrato – Observatório da rede municipal de educação Nº02/2020. 07 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial**, Fortaleza, CE. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/d898b9e5-fe59-4845-b857-ad6c13529582;1.0&numero=16686>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Lei n.º 10.371 de 24 de junho de 2015. **Aprovação do Plano Municipal de Educação 2015-2025**, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revogando a Lei nº 9.441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. Fortaleza. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf. Acesso em 01 mar. 2022.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria Nº 220/2012**. Aprova as Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico e do Tempo Destinado ao Planejamento e à Formação Continuada. Diário Oficial do Município. Ano LX, Nº 14.903, Fortaleza, 24 de outubro de 2012. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/64060279-210b-4d23-ae54-e3bf005e5207;1.1&numero=14903>. Acesso em 01 mar. 2022.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>. Acesso em 15 mar. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 abr. 2022.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**. v. 43, n. 1, Jan-Mar 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kR6TNNYxWqH63t6SF8tGqZq/?lang=pt> Acesso em: 05 set. 2020.

PACHECO, J. A. **Avaliação da aprendizagem**. In L. Almeida e J. Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*, Porto: Porto Editora, pp. 11-132.1998. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8967>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PENNA FIRME, T. Os avanços da avaliação no século XXI. **Revista Educação Geográfica em Foco**. Ano 1, n. 1, jan/jul 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/810>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, A. B. da. **Avaliações municipais no contexto educacional cearense**: contornos, intenções e finalidades. 2019. 283f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

SILVA, A. B da. Avaliações municipais: uma revisão bibliográfica (1990-2016). **REGAE: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v.1, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/36817> Acesso em: 14 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anexo de projetos Observatório da rede municipal de educação**. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/wp->

content/uploads/sites/29/2020/01/Anexo_Projetos_de_Pesquisa.pdf.
Acesso em: 15 abr. 2022.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, jul-dez/2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/2168/0>. Acesso em: 25 fev. 2021.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em avaliação educacional**, v. 22, n. 50, p. 419-434, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1963>. Acesso em: 15 abr. 2022.

VIEIRA, S. L. **Educação básica**: política e gestão da escola. Cap.3 financiamento da educação. Brasília: Liber Livro, 2008.

CAPÍTULO XII

A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA GRAFOFONÊMICA E REPRESENTAÇÕES ORTOGRÁFICAS DO TIPO SILÁBICO CCV DO PORTUGUÊS DO BRASIL

THE RELATIONSHIP BETWEEN GRAPHOPHONEMIC AWARENESS AND ORTHOGRAPHIC REPRESENTATIONS OF THE CCV TYPE IN BRAZILIAN PORTUGUESE

LA RELACIÓN ENTRE LA CONCIENCIA GRAFOFÓNICA Y LAS REPRESENTACIONES ORTOGRÁFICAS DEL TIPO CCV DEL BRASIL PORTUGUÉS

**Kamila Carneiro Alves
Wilson Júnior De Araújo Carvalho**

RESUMO

O artigo investiga a relação entre consciência grafofonêmica e representações ortográficas do tipo silábico CCV do português do Brasil em séries iniciais do Ensino Fundamental. Apoiamo-nos em Carvalho (2003, 2011), Collischonn (2001), Morais (2019), Silva (2019) e Soares (2018, 2020). A abordagem é quantitativa do tipo experimental. Destacamos que os resultados são um recorte de uma pesquisa em andamento cujas análises estatísticas serão empreendidas. Os achados revelam uma reciprocidade entre o desenvolvimento de habilidades fonológicas e representações ortográficas do tipo silábico CCV.

Palavras-chave: Alfabetização. Estrutura silábica. Escrita.

ABSTRACT

This article investigates the relationship between graphophonemic awareness and the orthographic representations of the CCV type in the Portuguese language in early grades of elementary school in Brazil. We used as reference the following works: Carvalho (2003, 2011), Collischonn (2001), Morais (2019), Silva (2019) and Soares (2018, 2020). This analysis has a quantitative approach of an experimental type. We would like to highlight that the following results are a clipping of an ongoing research whose statistical analyses will be undertaken. This study also reveals a reciprocity between the development of phonological skills and orthographic representations of the CCV syllabic type.

Keywords: Literacy. Syllabic structure. Writing.

RESUMEN

El artículo investiga la relación entre la conciencia grafofónica y las representaciones ortográficas del tipo CCV del portugués en los primeros grados de la escuela primaria. Apoyamos en Carvalho (2003, 2011), Collischonn (2001), Morais (2019), Silva (2019) y Soares (2018, 2020). El enfoque es cuantitativo de tipo experimental. Destacamos que los resultados son un recorte de una investigación en curso cuyos análisis estadísticos se llevarán a cabo. Los hallazgos revelan una reciprocidad entre el desarrollo de habilidades fonológicas y las representaciones ortográficas del tipo silábico CCV.

Palabras clave: Alfabetismo. Estructura silábica. Escritura.

1. INTRODUÇÃO

Durante o processo inicial de alfabetização, as crianças demonstram dificuldades para representar estruturas silábicas que fujam ao padrão canônico formado por Consoante e Vogal (CV) (SOARES, 2018, 2020).

No entanto, ao considerar a fonologia do português do Brasil, tem-se que a não representação da estrutura Consoante + Consoante + Vogal (CCV) em que a segunda consoante é um tepe resulta, em especial, na produção de outros itens lexicais, havendo, portanto, a necessidade do contraste entre as estruturas CCV e CV (MIRANDA; SILVA, 2011). Tal contraste, bem como as mudanças geradas nos itens lexicais pela supressão do tepe, são percebidas nos pares prego/pego, branco/banco, prato/pato, broa/boa, por exemplo.

Na tentativa de alcançar o padrão CCV na escrita, a criança em processo inicial de aquisição da língua escrita registra CV numa tentativa de aproximação ao tipo silábico pretendido. Sobre essa dificuldade, Carraher (1985, p. 275) afirma que “a existência de sílabas com estrutura diferente, seja pela presença de duas consoantes antes da vogal, ou pela presença de uma ou mais consoantes após a vogal, provavelmente, resulta em erros ortográficos nessas sílabas”.

Por outro lado, Abaurre (2001) aborda os erros apresentados na grafia de *onsets* complexos e rimas ramificadas como indício de dificuldade que a criança sente para reconhecer a estrutura interna da sílaba. Para a autora, tais erros não são de natureza ortográfica, mas apresentam uma indecisão da criança acerca do “número de segmentos que devem ser representados, bem como a posição que devem ocupar na estrutura das sílabas” (ABAURRE, 2001, p. 75).

Nobile e Barrera (2009), por sua vez, tratam os erros encontrados na grafia de sílabas complexas como um “domínio ainda incompleto do sistema alfabético [...] o que sugere dificuldades em termos de consciência fonológica” (NOBILE; BARRERA, 2009, p. 47).

Assim sendo, para as crianças que estão em processo de apropriação do sistema de escrita, a tarefa de compreender a estrutura interna das sílabas bem como sua representação escrita de base alfabética é de natureza complexa.

Pressupomos que o desenvolvimento da consciência fonológica, sobretudo, a grafofonêmica favoreça as representações ortográficas do tipo silábico CCV, uma vez que o mecanismo de conversão fonema-grafema se constitui como fundamental para a compreensão do princípio alfabético. Além disso, o desenvolvimento dessa consciência pode auxiliar a criança não somente a decidir quantos segmentos há e qual sua posição na estrutura interna da sílaba, mas também qual grafema tem relação com o segmento sonoro pronunciado.

Para isso, por meio de uma metodologia quantitativa do tipo experimental, realizamos um estudo com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Fortaleza dividida em Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC).

O primeiro grupo recebeu intervenções de consciência grafofonêmica para a representação de padrões silábicos com estrutura CCV do português do Brasil e serviu de base para testar a nossa hipótese, enquanto o GC se envolveu em atividades de consciência fonológica de sílabas e rimas. A pesquisa utilizou, então, um formato do tipo pré e pós-teste, uma vez que os participantes foram avaliados e comparados antes e depois da intervenção. Para a análise dos dados, atribuíram-se escores que posteriormente foram transformados em percentuais médios. Ressaltamos que as análises ainda estão sendo empreendidas, assim, este trabalho representa um recorte de uma pesquisa em andamento.

Nossa pesquisa se insere no cenário atual que visa compreender o processo de aquisição da escrita e sua relação com o desenvolvimento de habilidades metafonológicas. Como relevância social, apontamos a aplicabilidade dos conhecimentos advindos dos resultados da pesquisa para o trabalho do professor alfabetizador, uma vez que pode fornecer subsídios para a compreensão de aquisição dos padrões silábicos complexos e estratégias que contribuam para a apropriação de tais estruturas por parte das crianças.

Nosso estudo se insere em uma pesquisa maior que investiga o desenvolvimento da (meta)linguagem, sob condições típicas ou desviantes, em língua materna ou em línguas adicionais, considerando as inter-relações entre linguagem, (meta)cognição, neuromaturação e letramento alfabético. O intuito da pesquisa é compreender a constituição da estrutura sonora das línguas e a emergência de reflexões conscientes acerca das representações de tal estrutura.

Além da parte introdutória, o artigo conta com seções destinadas à fundamentação teórica que visam tratar de temas principais da nossa pesquisa, como: “Consciência fonológica: dimensão da consciência linguística”; “Sistema de escrita alfabética e consciência grafofonêmica” e “A sílaba no português do Brasil e a estrutura silábica CCV”. Tais tópicos são seguidos da Metodologia da pesquisa, Resultados e Discussão e Considerações Finais.

2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DIMENSÃO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

Ao iniciar o processo de alfabetização, devemos levar em consideração que, até então, a criança utilizava a linguagem em sua função comunicativa, na qual a atenção está voltada para a mensagem que está sendo transmitida. Durante esse processo, as habilidades do uso da linguagem com a finalidade de comunicação acontecem de forma

automática, não requerendo atenção ou intencionalidade dos processos linguísticos envolvidos (CARVALHO, 2003).

O ser humano, no entanto, desenvolve a capacidade de refletir criticamente sobre o objeto linguístico tomando “a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação” (SOARES, 2019, p. 125). Tal capacidade pode ser definida como consciência metalinguística (SOARES, 2019) ou consciência linguística/metalinguagem (POERSCH, 1998).

Decorrem dessa dimensão mais ampla outros níveis, habilidades ou dimensões¹, como a consciência pragmática, metatextual, sintática, morfológica e fonológica (SOARES, 2018), ou habilidades metatextuais, metassintáticas, metamorfológicas e metafonológicas (MORAIS, 2018).

Em virtude do que nos propomos, iremos detalhar a consciência fonológica/habilidade metafonológica, considerada por Soares (2018, 2020) como a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que compõe a palavra e de refletir sobre os segmentos sonoros envolvidos. Abrange múltiplas habilidades, diferenciadas conforme a complexidade linguística envolvida e o grau de consciência que demandam (SOARES, 2018).

Dentre as dimensões da consciência fonológica que se desenvolvem de maneira gradativa, Soares (2020) destaca a consciência lexical, referente à consciência de que a palavra pode ser constituída de elementos sonoros iguais (aliterações e rimas), a consciência silábica, que diz respeito à segmentação das palavras em sílabas, e, por último, a consciência fonêmica, que envolve a percepção de que as sílabas são constituídas por unidades sonoras menores, os fonemas. Essas duas últimas dimensões exercem maior influência para a compreensão do princípio alfabético, conforme Soares (2018, 2020).

¹ Não buscamos aprofundar todas as dimensões da consciência linguística, a não ser a consciência fonológica. Para maiores detalhes, conferir Barrera e Maluf (2003), Morais (2018) e Soares (2018).

Para Morais (2019), a consciência fonológica designa uma “constelação de habilidades com graus de dificuldades variados e distintos momentos de aparição” (MORAIS, 2019, p. 50). De acordo com o autor, as habilidades metalinguísticas que envolvem a consciência fonológica diferenciam-se dependendo do segmento analisado, de sua posição nas palavras e da operação cognitiva envolvida ao analisar o segmento sonoro.

Santos e Maluf (2010) afirmam que as habilidades metafonológicas correspondem “à identificação e produção de rima e aliteração, segmentação de frases em palavras (segmentação lexical), segmentação de palavras em sílabas e de palavras em fonemas (segmentação fonêmica)” (SANTOS; MALUF, 2010, p. 58).

Com base na teoria de Poersch (1998), Carvalho (2003; 2011) considera que a consciência linguística se desenvolve ao longo de um processo *continuum* de conscientização. Assim, a consciência fonológica é definida conforme o nível de consciência com que as crianças refletem sobre as unidades fonológicas – rimas, sílabas e fonemas, havendo diferentes níveis: o inconsciente, a pré-consciência (ou sensibilidade) e a consciência plena. As habilidades de consciência fonológica situam-se propriamente no nível da sensibilidade e no nível da consciência plena.

Em suma, podemos considerar a consciência fonológica como a habilidade de focalizar conscientemente os segmentos sonoros da fala de modo que possam ser manipulados. Essa capacidade varia conforme a unidade linguística analisada, a habilidade de manipulação realizada e o nível de reflexão sobre o segmento sonoro.

Essa habilidade de atentar-se conscientemente para o estrato fônico das palavras contribui, sobretudo, para que as crianças em período inicial de alfabetização superem o realismo nominal – “suposição de que a palavra designa um ser, coisa ou objeto é proporcional ao seu tamanho. [...] Segundo essa suposição, os nomes remetem ao significado, ao referente, não ao significante” (SOARES, 2020, p. 79). Assim, compreender que a

palavra é constituída por uma cadeia sonora cuja manipulação é possível torna-se importante para que a criança, aos poucos, entenda o sistema de escrita alfabética como um sistema que grafa fonemas. Por esse motivo, discutiremos adiante sobre as especificidades do sistema de escrita alfabética do português do Brasil.

3 .SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E CONSCIÊNCIA GRAFOFONÊMICA

Enquanto alguns sistemas de escrita representam a ideia, o conteúdo semântico do que se quer transmitir, como as escritas logográficas ou ideográficas, o sistema alfabético, por sua vez, representa a cadeia sonora que faz referência ao ser, objeto ou conceito (SOARES, 2018; 2020).

Desse modo, o sistema de escrita alfabética constitui em si um objeto de conhecimento específico (MORAIS, 2019) a ser apropriado pelas crianças em processo de alfabetização. Isso porque elas precisam compreender “o princípio alfabético de que para cada fonema da língua há um grafema correspondente” (CARVALHO, 2003, p. 71), ou seja, necessitam compreender que a palavra sonora pode ser segmentada independente de seu referente e que as unidades sonoras, na escrita, têm uma representação específica, os grafemas.

Em resumo, o que diferencia o sistema de escrita alfabética de outros sistemas de escrita é justamente o que ele representa, a cadeia sonora. Para Morais (2019), a escrita alfabética nota os sons da fala, decompondo-os em fonemas que se tornam visíveis sob a forma de letras ou grafemas (SOARES, 2019). Assim, nesse sistema, são os grafemas que permitem a visualização dos fonemas, unidade fonológica de caráter abstrato.

No entanto, compreender como os fonemas são representados pelos grafemas não é tarefa fácil para as crianças em processo de alfabetização, principalmente pelas características que envolvem esse segmento sonoro. Conforme Adams *et al.* (2006), os fonemas são “as unidades mínimas de

som que fazem diferença no significado” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 21). De maneira semelhante, Silva (2019) aborda os fonemas como sons de uma língua que têm valor distintivo e, nesse sentido, servem para distinguir palavras.

Adams *et al.* (2006) abordam as muitas dificuldades impostas pelos fonemas às crianças em processo de alfabetização, dentre elas a de que:

[...] os fonemas são as menores unidades da língua, o que pode ser uma das razões para que sejam difíceis de perceber. Mas também há outras. Em primeiro lugar, os fonemas não têm significado, portanto, não é natural que se preste atenção a eles durante a fala ou escuta normais. Em segundo, diferentemente das sílabas, os fones, representantes dos fonemas, não podem ser facilmente diferenciados na fala corrente, de forma que é difícil para as crianças entender o que estão buscando ao escutar, mesmo quando tentam. Pior do que isso, são tão variáveis acusticamente que cada um deles soa mais ou menos diferente de uma pessoa que fala à outra e de uma palavra a outra (ADAMS *et al.*, 2006, p. 103).

Desse modo, além das variações fonéticas, outra dificuldade inerente à compreensão do fonema tem relação com o seu traço de continuidade na produção da fala. Conforme Scliar-Cabral (2003), as crianças notam os traços fonéticos da língua materna por meio de pistas acústicas que se “constituem um *continuum* no qual não existem limites contrastivos entre palavras, morfemas, sílabas ou, o que é mais crucial para os sistemas alfabéticos, entre os fonemas” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 42).

Devido a esse traço de continuidade e pelas variações fonéticas que o fonema pode assumir, Adams *et al.* (2006) e Sargiani (2016) reforçam a contribuição da consciência fonoarticulatória “definida como a capacidade de perceber mudança de sons de acordo com os gestos articulatorios, sendo considerada uma subhabilidade da consciência fonológica” (SARGIANI, 2016, p. 74).

Assim, pela característica de coarticulação dos fonemas e por não serem perceptíveis isoladamente, as crianças sentem dificuldades em compreender de que forma os fonemas são representados por grafemas.

Por outro lado, compreender as relações estabelecidas entre fonemas e grafemas torna-se uma questão crucial para a aquisição da língua escrita em um sistema alfabético. Nesse sentido, ao mesmo tempo que é desafiador, é importante em um sistema alfabético que as crianças em período de aquisição da língua escrita percebam que, para as unidades contínuas da fala, há elementos gráficos correspondentes na escrita.

Por isso, Adams *et al.* (2006) destacam a ancoragem nas letras para auxiliar na percepção dos fonemas ao destacar que “os fonemas também são unidades de fala que são representadas pelas letras de uma língua alfabética” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 22). De maneira similar, Sargiani (2016) afirma que as letras “fornecem representações visíveis, concretas, dos fonemas que são breves e desaparecem rapidamente quando são falados e ouvidos” (SARGIANI, 2016, p. 74).

Sobre essa relação, Soares (2018) elucida que, através do desenvolvimento da consciência fonêmica, a criança aos poucos torna-se sensível aos fonemas e compreende o princípio alfabético. Para a autora:

[...] a reciprocidade entre consciência fonêmica e aprendizagem de uma escrita alfabética pode ser assim explicada: como os fonemas são segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual por sua vez, leva a compreensão das relações entre fonemas e grafemas (SOARES, 2018, p. 207).

Conforme Scliar-Cabral (2003), a consciência fonêmica se desenvolve quando as crianças necessitam aprender o que as letras representam. Para Soares (2018), é principalmente a consciência grafofonêmica que permite a identificação de fonemas, sua relação com as letras e, por consequência, a aquisição do princípio alfabético. De acordo com Soares (2018):

a expressão *consciência grafofonêmica*, definida por Ehri e Soffer (1999:1) como ‘a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada’, é sem dúvida, mais adequado que a expressão *consciência fonêmica*, porque nomeia com mais precisão o nível mais avançado de consciência fonológica, a consciência fonêmica, que só é

alcançada por meio da associação entre os grafemas e os segmentos que eles representam, os fonemas. É essa associação que leva a criança à *identificação* de fonemas em palavras ou sílabas (SOARES, 2018, p. 216, grifos da autora).

É importante frisar que Soares (2018) distingue os tipos de consciência que envolvem a relação entre fonemas e grafemas. Na escrita, a consciência fonografêmica faz com que a criança precise representar os fonemas da palavra falada por grafemas. Por outro lado, na leitura, é preciso identificar em grafemas os fonemas que eles representam, sendo desenvolvida a consciência grafofonêmica. No entanto, a autora destaca que se trata apenas de predominância de uma ou outra relação, “uma vez que, ao escrever, como ao ler, as duas modalidades de consciência fonêmica estão presentes” (SOARES, 2018, p. 232) e, por esse motivo, resolve utilizar a expressão consciência grafofonêmica em virtude da indissociabilidade entre as duas modalidades de consciência fonêmica, posição que também adotamos em nosso trabalho.

Utilizamos a definição de grafema de Scliar-Cabral (2003) quando diz que “deve-se entender grafema como uma ou mais letras que representam um fonema (no sistema alfabético do português do Brasil, não mais que duas letras)” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 27).

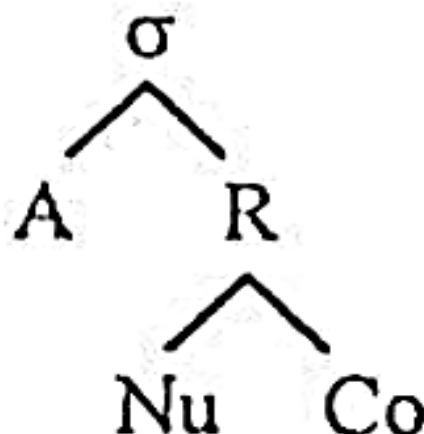
Definida a utilização da expressão consciência grafofonêmica em nosso estudo e a importância da reciprocidade entre sistema de escrita alfabética e desenvolvimento da consciência fonológica, passaremos a compreender de que modo os segmentos consonantais e vocálicos se organizam em estruturas silábicas para a formação de palavras da língua, destacando as especificidades referentes à estrutura silábica CCV.

4. A SÍLABA NO PORTUGUÊS DO BRASIL E A ESTRUTURA SILÁBICA CCV

Para tratar da concepção de sílaba como unidade fonológica, há duas vertentes teóricas que, embora considerem que a sílaba tem um papel central na hierarquia da fonologia, não possuem um consenso quanto à sua organização estrutural interna: a Teoria Autossegmental² e a Teoria Métrica da Sílaba (COLLISCHONN, 2001).

A Teoria Métrica da Sílaba, defendida por Selkirk (1982 *apud* COLLISCHONN, 2001), considera a sílaba como detentora de uma estrutura interna composta por elementos hierarquicamente organizados. Para essa teoria, uma sílaba consiste em: “um ataque (A) e uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto o Nu, pode ser vazia” (COLLISCHONN, 2001, p. 92).

Figura 1 – Representação da sílaba com base na Teoria Métrica da Sílaba



Fonte: Collischonn (2001, p. 92).

Nesse modelo, os constituintes organizam-se por meio de restrição fonotática, por isso, para que um ou mais elementos estejam presentes na

² Em razão do recorte feito no trabalho, não iremos nos aprofundar na definição dessa concepção. De maneira geral, a notação autossegmental pressupõe a sílaba, representada pela letra grega σ , como uma camada independente cujos segmentos estariam diretamente ligados a essa camada. Nessa teoria, a aplicação dos processos fonológicos incidem sobre a sílaba como um todo (COLLISCHONN, 2001).

mesma estrutura, é preciso que haja a aceitação da presença desses elementos.

A sílaba pode ser considerada então como uma “unidade fonológica dotada de uma estrutura não linear de constituintes, que definem uma hierarquia interna” (ABAURRE, 2001, p. 75), constituída por ataque ou *onset*, que aparece em posição inicial de uma sílaba, e rima, que possui os constituintes núcleo (posição ocupada obrigatoriamente por uma vogal, no caso do português do Brasil) e coda, que ocupa a posição pós-vocálica. Ao contrário do núcleo, que deve ser obrigatoriamente preenchido, tanto o *onset* como a coda podem não ter elementos e, quando ocupados, são preenchidos por consoantes.

Com relação ao português do Brasil, podemos classificar o *onset* ou ataque e o constituinte coda a partir da quantidade de consoantes presentes e da posição em que aparecem na palavra. De acordo com Moreira (2009), o *ataque* ou *onset* pode ser simples, quando composto de apenas uma consoante <pat**o**>, ou complexo, ao apresentar mais de uma consoante <pr**at**o>. A coda também pode ser simples, quando composta por uma única consoante <láp**is**>, ou complexa, ao apresentar mais de uma consoante <pers**pect**iva>.

Ao levar em conta a posição em que aparecem na palavra, pode haver *onset absoluto* ou *medial*. Enquanto o primeiro ocorre em início de sílaba e em início de palavra, como <b**al**a> (simples) e <b**ra**ço> (complexo), o *medial* acontece em início de sílaba dentro da palavra, como <bar**co**> (simples) e <co**br**a> (complexo).

A *coda* também pode ser analisada conforme sua posição. A *coda* final ocorre no final de sílaba e em final de palavra, como <láp**is**> (simples), e a *coda* medial acontece em final de sílaba no interior da palavra, como <mar**co**> (simples) e <pers**pect**iva> (complexa).

Para a posição de coda, há no português do Brasil um número reduzido de consoantes que podem ocupar essa posição, somente quatro:

/l/, /r/, /S/ e /N/³ (CORREIA, 2012). Já para a formação de ataque, considerando a estrutura do português do Brasil, todas as consoantes podem ocupar essa posição quando o ataque for simples; já em ataques complexos há algumas restrições: somente as oclusivas podem ocupar a primeira posição (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/), além de duas fricativas (/f/ e /v/). A segunda posição é ocupada somente pelo fonema /r/ representado pelo grafema <r> e pelo fonema lateral /l/ representado pelo grafema <l> (RIBAS, 2003; SOARES, 2018). Além dessas possibilidades, Silva (2019) demonstra outras restrições segmentais presentes em sílabas com duas consoantes pré-vocálicas. Conforme a autora:

[...] b. /dl/ não ocorre e /vl/ ocorre apenas em um grupo restrito de nomes próprios que são empréstimos (ex: Wladmir, Wlamir, etc.)
c. /vr/ e /tl/ não ocorrem em início de palavra e apresentam distribuição restrita, ou seja, com poucos exemplos (SILVA, 2019, p. 157).

Nascimento e Gayer (2020) apresentam outras restrições, como em casos de encontros como /sl/ /zl/ /sr/, /zr/ /ʃl/ /ʒ/ /ʃr/ e /ʒr/, que não são realizáveis no português do Brasil.

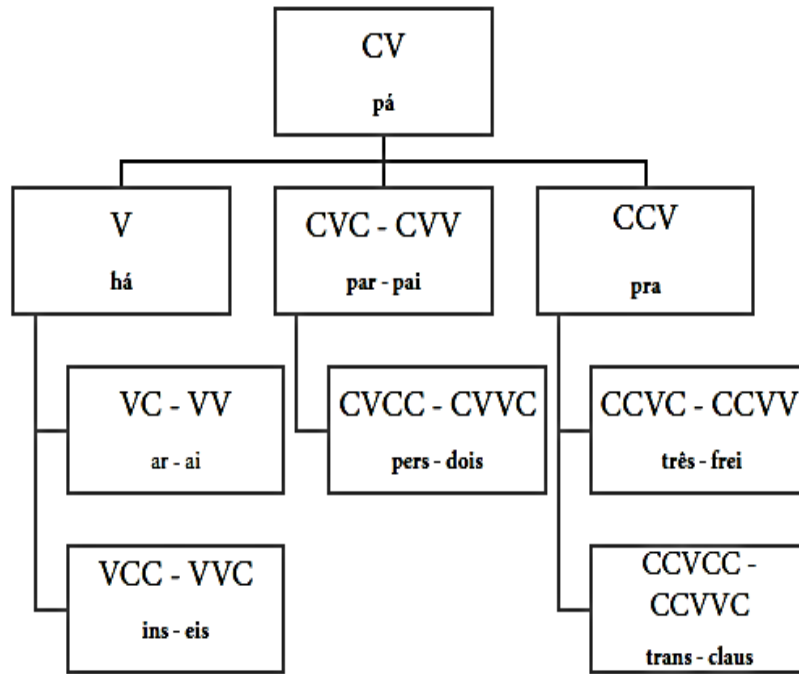
Ressaltamos também que, além da estrutura CCV, foco de nosso estudo, há outros arranjos silábicos ou moldes (MENDONÇA, 2003) na estrutura do português do Brasil. Miranda (2019) afirma que da sílaba canônica constituída por uma consoante e uma vogal (CV) derivam as outras estruturas silábicas, como é possível observar na figura 2 a seguir:

Esses tipos silábicos podem ser classificados de acordo com a constituição de *onset* e *coda* já detalhados anteriormente. Desse modo, as sílabas podem ser simples, quando formadas apenas pelo núcleo, no caso do português, portanto, pela vogal; complexas, se precedidas ou seguidas de consoantes; abertas ou livres, quando não dispõem de *coda* silábica; e

³ Sobre as divergências entre as teorias fonológicas sobre considerar ou não o arquifonema /N/ em posição de *coda*, conferir Seara (2011) e Silva (2019).

fechadas ou travadas, quando a estrutura for composta por coda (SEARA, 2011).

Figura 2 – Estruturas silábicas do português do Brasil



Fonte: Miranda (2019, 2020).

Destacamos que há possibilidades de ocorrências de inventários fonéticos e organização de estrutura silábica em uma dada língua que podem não ocorrer em outra, uma vez que as línguas variam tanto com relação “aos seus inventários fonéticos (ou seja, quanto aos sons que ocorrem naquela língua) quanto à organização da estrutura silábica (ou seja, sequências sonoras possíveis em uma língua podem ser excluídas em outra)” (SILVA, 2019, p. 117).

Ressaltamos, dessa forma, que as línguas possuem diferentes estruturas silábicas que possuem contextos de ocorrências possíveis e previsíveis dentro da língua. A forma como a estrutura silábica está organizada e as relações entre os fonemas e grafemas que constituem essas estruturas silábicas para a formação de palavras podem interferir,

portanto, no modo como as crianças se apropriam de suas representações ortográficas.

5. METODOLOGIA

Definimos a abordagem do estudo como quantitativa do tipo experimental, em virtude de se buscar testar hipótese no que diz respeito a relações de tipo causa-efeito, cujos fatores incluem grupos de controle, além do experimental (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Tal divisão em nosso estudo foi feita com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Fortaleza. O Grupo Experimental recebeu intervenções de consciência grafofonêmica para a representação de padrões silábicos com estrutura CCV do português do Brasil e serviu de base para testar a nossa hipótese, enquanto o grupo controle se envolveu em atividades de consciência fonológica de sílabas e rimas.

A escolha da turma foi feita em virtude das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, dentre as habilidades necessárias às turmas de 2º ano, destaca a necessidade de “ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, **CCV**, identificando que existem vogais em todas as sílabas” (BRASIL, 2018, p. 101, grifo nosso).

Para compor a nossa amostra, realizamos três testes: um de identificação de letras, outro de testagem fonológica com palavras formadas por *onsets* complexos e, por fim, um de escrita com pseudopalavras formadas por estrutura CCV.

O primeiro teste foi baseado em Barrera e Santos (2016). Nesse teste havia a apresentação de letras de forma aleatória, e ele foi aplicado de forma individual. O intuito era que as crianças pudessem nomear as consoantes e vogais sem utilizar a sequência alfabética como estratégia.

Somente as crianças que conseguiram nomear todas as letras compuseram a amostra.

Para o nosso estudo, também era necessário que as crianças conseguissem produzir, na fala, todos os *onsets* complexos do estudo. Para isso, utilizamos o instrumento de testagem fonológica elaborado por Correia (2012), que possui um *corpus* de 47 palavras formadas por *onsets* complexos com líquida não lateral e com líquida lateral em diferentes contextos prosódicos e extensões morfológicas. Para nossa pesquisa, interessavam somente palavras que apresentavam a estrutura CCV em que a segunda consoante era a representação gráfica do tepe. Feita essa restrição, o teste resultou em 26 palavras: braço, bruxa, Brasil, cobra, sombra, zebra, preto, prato, presente, praça, dragão, quadrado, triângulo, vidro, dentro, quatro, estrela, gravata, igreja, magro, microfone, livro, frutas, chifre, fraco e pedra.

O teste foi realizado individualmente e gravado para posteriores dúvidas com relação à eliciação dos *onsets* complexos. Somente as crianças que conseguiram produzir todos os padrões silábicos do estudo compuseram a amostra.

Elaboramos ainda um pré-teste de escrita com estrutura silábica CCV em posição tônica e postônica. O teste é formado por pseudopalavras dissílabas que apresentam todos os encontros consonantais possíveis na estrutura no português do Brasil, considerando que os encontros consonantais tautossilábicos têm as duas consoantes como partes da mesma sílaba (SILVA, 2019) e consistem em uma sequência de (obstruinte-líquida) (MIRANDA; SILVA, 2011).

A partir dessa definição, temos oito grupos permitidos, sendo que o encontro consonantal <vr> não ocorre em início de palavra, portanto, em posição tônica inicial temos a formação de sete pseudopalavras: BRida, CRabo, DRaca, FRuga, GRebe e TRofa. Já em posição postônica temos as representações de todos os encontros consonantais possíveis em português

do Brasil, contando, portanto, com oito pseudopalavras: moBRa, FaCRa, meDRa, ziGRa, noPRo, beTRo e piVRo.

Inicialmente esse teste de escrita foi utilizado para compor nossa amostra, visto que somente as crianças que não representavam ortograficamente os padrões silábicos do estudo compuseram a amostra.

Após a definição da amostra, o teste também compôs a nossa coleta de dados, pois foi reaplicado após as intervenções na tentativa de compreender os efeitos das intervenções realizadas com o Grupo Experimental e também para entender a relação entre a representação da estrutura silábica CCV e o desenvolvimento de habilidades fonológicas.

Além do teste de escrita de pseudopalavras, utilizamos também um teste de consciência fonológica, conforme Carvalho (2003), para analisar as habilidades fonológicas (de reconhecimento e de produção dos segmentos sonoros) antes e depois da aplicação das atividades de intervenção, dividido em três tarefas.

A primeira tratava sobre o reconhecimento de palavras iniciadas com o mesmo fonema, havendo quatro grupos de palavras referentes aos fonemas /v/, /z/, /f/ e /s/, nessa ordem. Para cada fonema, havia uma *palavra-foco* e quatro *palavras de análise*, conforme é possível observar no quadro 1. A segunda tarefa era de segmentação do segmento sonoro inicial da *palavra-foco*, na qual era solicitado que a criança expressasse o som inicial da palavra. Por último, na tarefa 3, de produção por similaridade, pedimos que produzissem outra palavra iniciada com o mesmo segmento sonoro. Para a realização do teste, utilizamos imagens tanto para a *palavra-foco* como para as *palavras de análise*, descritas no quadro 1.

Quadro 1 – Teste de consciência fonológica
(palavras-foco e palavras de análise)

Palavra-foco	Palavras de análise		
1. V aca	Cesta	Girafa	V ela
2. J acaré	G irassol	Flor	Zero
3. F olha	Circo	F aca	Serrote
4. C huveiro	Violão	Fogo	C have

Fonte: Adaptado de Carvalho (2003).

Para cada tarefa, foram atribuídos escores no intuito de analisar o desempenho das crianças nas tarefas de consciência fonológica. Para os acertos na primeira tentativa foi atribuído o valor 2; para os acertos na segunda tentativa, o valor 1; e em casos de respostas erradas foi atribuído o valor 0 (zero). Tais escores foram transformados em percentuais médios de escores.

Realizamos dez intervenções com o Grupo Experimental e com o Grupo Controle. Ressaltamos que, devido ao recorte deste trabalho, não conseguimos expor todas as atividades realizadas. Assim, iremos expor de forma mais geral o formato utilizado nas intervenções e exemplificar algumas intervenções feitas no GE.

Escolhemos jogos *on-line* para as intervenções por constituírem uma estratégia dinâmica e atrativa para as crianças, além da possibilidade de serem desenvolvidos junto com atividades de escrita convencionais. Alguns dos jogos foram criados pela própria pesquisadora por meio da plataforma

Wordwall⁴, utilizada para criar atividades interativas. Outros foram retirados da mesma plataforma, que permite que haja maior interatividade nas atividades, e podem ser reproduzidos em qualquer dispositivo; no caso da pesquisa, utilizamos a lousa digital.

A seguir, na figura 3, apresentamos um exemplo de jogo realizado com o Grupo Experimental, seguido da atividade realizada, representada na figura 4.

Figura 3 – Jogo de consciência fonêmica inicial

QUAL FIGURA COMEÇA COM O MESMO SOM DA PALAVRA VACA?



Fonte: Plataforma Wordwall.

⁴ Plataforma virtual para criar recursos didáticos. Disponível em: <https://wordwall.net/pt>. Todos os jogos exemplificados nas figuras 3 e 5 podem ser acessados por esse endereço eletrônico.

Figura 4 – Atividade de consciência fonêmica inicial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

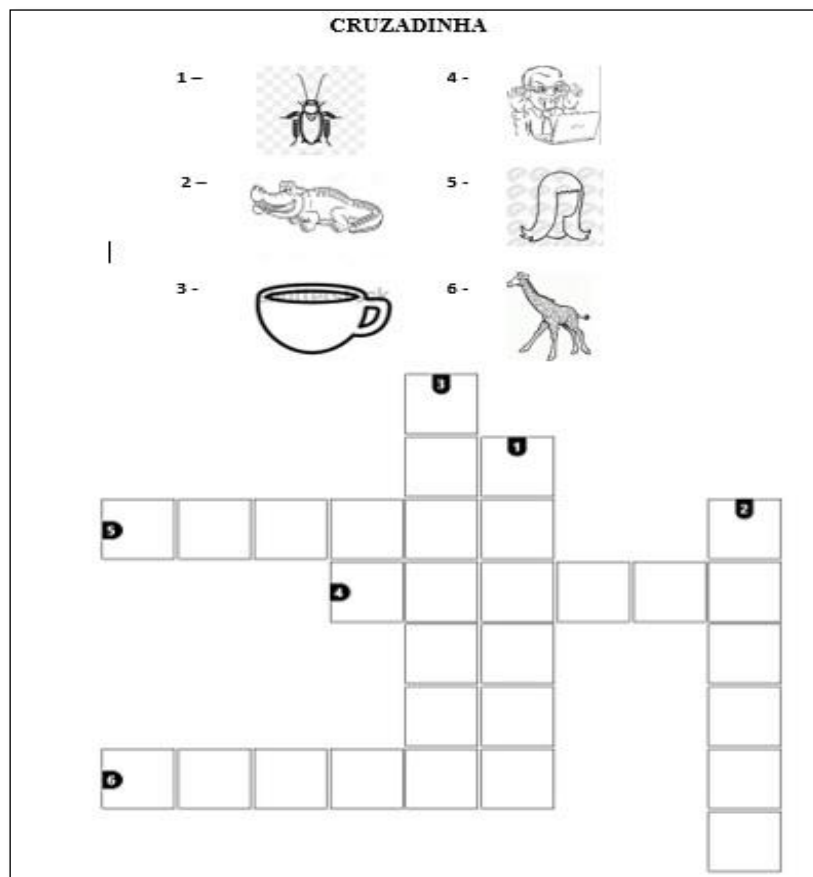
Na figura 5, podemos observar outro exemplo de jogo utilizado no GE que buscou explorar a representação sonora do fonema /r/, o qual se relaciona ao r fraco <r> presente nos *onsets* complexos e em posição intervocálica. Realizamos também uma cruzadinha (figura 6) com as palavras do jogo para que as crianças pudessem associar o segmento sonoro à sua forma gráfica.

Figura 5 – Jogo mala fonêmica do tepe

Nesta mala só podem entrar objetos com o fonema /r/



Fonte: Plataforma Wordwall.

Figura 6 – Cruzadinha fonêmica do tepe

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as intervenções do GE seguiram esse formato, enquanto as atividades realizadas com o Grupo Controle, embora também tenham utilizado jogos da mesma plataforma virtual, foram desenvolvidas com base em habilidades fonológicas de sílabas e rimas.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento da consciência fonológica decorre de uma dimensão mais ampla, a consciência linguística, que se configura como a capacidade de tomar a língua como objeto de análise e reflexão consciente (POERSCH, 1998).

Assim, como dimensão da consciência linguística, a consciência fonológica ou habilidade metafonológica faz referência à "capacidade de

focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros” (SOARES, 2020, p. 77), envolvendo múltiplas habilidades que se diferenciam pela complexidade linguística (SOARES, 2018) ou unidade sonora que é objeto de reflexão (MORAIS, 2019) e pelo grau de consciência que demandam (CARVALHO, 2003, 2011; MORAIS, 2018; SOARES, 2018).

Sobre esse aspecto, Carvalho (2003, 2011) defende a consciência linguística a partir de um processo *continuum* de conscientização, definindo consciência fonológica conforme o nível de consciência com que as crianças refletem sobre as unidades fonológicas – rimas, sílabas e fonemas. Assim, a consciência fonológica pode ser considerada como a habilidade de refletir sobre as unidades fonológicas, seja por meio de uma sensibilidade fonológica ou de uma consciência fonológica plena.

Dentre as dimensões decorrentes da consciência fonológica para atingir o princípio alfabético, tem-se: consciência lexical, silábica e fonêmica, que ocorrem de forma gradativa e demandam exigências cognitivas diferenciadas (SOARES, 2018, 2020). Assim, a consciência fonológica varia em decorrência do segmento analisado, da operação que é feita sobre esse segmento e do nível de reflexão empreendida.

Apesar de essa capacidade de voltar atenção para o estrato fônico das palavras desempenhar um papel favorável para o letramento alfabético, não é suficiente para que a criança alcance o princípio alfabético de que para cada fonema da língua há um grafema correspondente (CARVALHO, 2003). Desse modo, é imprescindível que haja a consciência das relações entre fonemas e grafemas do sistema de escrita. Assim, os fonemas, segmentos sonoros abstratos, quando representados pelos grafemas, tornam “visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva a compreensão das relações entre fonemas e grafemas” (SOARES, 2018, p. 207), que se organizam em diferentes arranjos silábicos possíveis na língua para a formação das palavras (SILVA, 2019).

Tais considerações permitiram que elaborássemos e desenvolvêssemos o teste de consciência fonológica para compreendermos a relação entre o nível de habilidades fonológicas e as representações ortográficas do tipo silábico CCV. Partimos do pressuposto de que a consciência grafonêmica favorece a representação dessa estrutura silábica.

Acerca da estrutura silábica, Moreira (2009) define a parte inicial da sílaba como ataque ou *onset* simples (uma consoante) ou complexo (mais de uma consoante). Considerando os *onsets* complexos na estrutura silábica CCV do português do Brasil, somente as oclusivas podem ocupar a primeira posição (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/), assim como duas fricativas, /f/ e /v/. A segunda posição é ocupada pelo fonema /r/, representado pelo grafema <r>, e pelo fonema lateral /l/, representado pelo grafema <l> (RIBAS, 2003; SOARES, 2018), o que respaldou tanto a elaboração dos nossos testes de escrita quanto a escolha das intervenções que envolvem esse tipo silábico.

Ressaltamos que nosso estudo ainda está em processo de análise dos resultados. Assim, expressamos cuidadosamente os resultados parciais e destacamos que, em virtude das análises estatísticas que ainda serão empreendidas, pode haver mudanças futuras, sobretudo no que se refere à possibilidade de haver diferença significativa ou não entre os dados do Grupo Controle e do Grupo Experimental.

As primeiras impressões corroboram os dados de pesquisa de Carvalho (2003), Almeida (2013), Barbosa, Medeiros e Vale (2016) e de Silva (2018), que, embora tenham objetivos diferentes, demonstraram haver uma relação de reciprocidade entre a apropriação das relações entre fonemas e grafemas e o desenvolvimento de habilidades fonológicas. Assim, de modo geral, crianças que já compreendem o princípio alfabético tendem a ter um desenvolvimento melhor em habilidades fonológicas.

Em nossa pesquisa, também constatamos essa reciprocidade entre o desenvolvimento de consciência fonológica, sobretudo, a fonêmica, e a representação ortográfica da estrutura silábica CCV. Primeiramente, somente as crianças do GE que receberam intervenções de consciência grafofonêmica conseguiram escrever as pseudopalavras com a estrutura CCV e, quando comparadas com as crianças do GC, tiveram um desempenho superior nos testes de consciência fonológica, visto que tiveram maiores habilidades de manipulação das unidades fonêmicas no pós-teste.

Já no Grupo Controle, nenhuma criança conseguiu representar a estrutura silábica do estudo nem em posição tônica, nem em posição postônica, o que sugere que somente as atividades de consciência fonológica, sem uma instrução explícita da relação grafofonêmica presente na estrutura silábica CCV, não favorecem a sua representação.

Essa constatação também pode indicar a relevância das intervenções realizadas com o GE acerca das relações entre os fonemas e os grafemas para a constituição da estrutura silábica CCV, uma vez que somente esse grupo conseguiu representar esse tipo silábico. Tal fato coincide com os achados de Silva (2018), que percebeu em sua pesquisa a relevância do programa aplicado e o efeito positivo para a alfabetização das crianças do Grupo Experimental, uma vez que proporcionou a elas o desenvolvimento da consciência fonêmica e o conhecimento das relações grafema-fonema.

Percebemos também que a estrutura silábica em posição postônica sofre maior incidência de processos fonológicos, principalmente o de redução do encontro consonantal (TEIXEIRA, 1988, 2009, 2014, 2015), cuja estratégia mais implementada foi a de elisão, estratégia também mais recorrente no estudo de Almeida (2013), que constatou um maior número de incidência de processos modificadores estruturais na escrita de crianças pré-escolares. Em nossa pesquisa, as crianças do GE tiveram uma tendência maior de suprimir a consoante que ocupa a segunda posição do encontro quando estas formavam a estrutura CCV em posição postônica.

Ressaltamos novamente que os dados estão em processo de análise estatística e que, após essas análises, poderemos ter resultados significativos do que apresentamos neste trabalho, inclusive alterações do que observamos até o momento. Assim, buscamos mostrar os achados iniciais de nosso estudo cientes de que representam um recorte de uma pesquisa em andamento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos considerar que o processo de aquisição da escrita relaciona-se às características da língua e, portanto, é influenciado pelo grau de profundidade das correspondências grafofonêmicas que constituem a formação das estruturas silábicas da língua. Nesse sentido, as estruturas silábicas desempenham um papel importante na fonologia das línguas, como esclarece Collischonn (2010).

Nosso estudo em andamento que busca compreender a relação entre representações ortográficas do tipo silábico CCV e o desenvolvimento da consciência fonológica revelou que há uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e escrita do tipo silábico CCV. Assim, crianças que tiveram maiores representações de base alfabética alcançaram desempenho superior nos testes de consciência fonológica, o que denota uma relação de influência mútua. Tal constatação aponta para a necessidade de desenvolvimento de habilidades fonológicas no ensino da escrita e da explicitação das relações entre os fonemas e grafemas do sistema de escrita alfabética.

Esperamos que nosso estudo gere contribuições para estudiosos na área, principalmente para os professores das séries iniciais, considerando que o ensino do sistema de escrita requer o conhecimento da estrutura da língua e de seu funcionamento.

Portanto, nossa pesquisa acerca da relação entre consciência fonológica e representações ortográficas de estruturas silábicas CCV

apresenta relevância social, principalmente no que concerne ao trabalho do professor alfabetizador, visto que pode fornecer subsídios para o desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuam para a representação de tal estrutura silábica por parte das crianças.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? *In*: HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer (org.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: Educat, 2001. cap. 3, p. 63-83.

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. A natureza e a importância da consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter; COSTA, Adriana Corrêa (org.). **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. cap. 1, p. 19-29.

ALMEIDA, Ana Ásia Alves. **A aquisição da escrita em crianças pré-escolares**: uma análise baseada em processos fonológicos. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.

BARBOSA, Mirna Rossi; MEDEIROS, Lidiane Batista de Oliveira; VALE, Ana Paula Simões do. Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 4, p. 667-676, out./dez. 2016.

BARRERA, Sylvia Domingos; SANTOS, Maria José dos. Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 36, n. 90, p. 1-15, 2016.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 269-285, set./dez. 1985.

CARVALHO, Wilson Júnior Araújo de. **O desenvolvimento da consciência fonológica**: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas. 2003. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, UFBA, Salvador, 2003.

CARVALHO, Wilson Júnior Araújo de. Consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena. **Estudos: Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 44, jul./dez. 2011.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. *In*: BISOL, Lêda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001. cap. 2, p. 91-123.

CORREIA, Lidia de Almeida. **O desenvolvimento da fonologia infantil**: a aquisição de onsets complexos. 2012. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. **EDUR: Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento, v. 36, e221615, 2020.

MIRANDA, Izabel Cristina Campolina; SILVA, Thaís Cristófar. Aquisição de encontros consonantais tautossilábicos: uma abordagem multirrepresentacional. **Revista Lingüística** / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MOREIRA, Cláudia Martins. **O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura**: um estudo comparativo entre adultos e crianças. 2009. 290f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

NASCIMENTO, Silvana Santos Damasceno; GAYER, Juliana Ludwig. Proposições didáticas para a compreensão dos padrões silábicos do português. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, 2020.

NOBILE, Gislaine Gasparin; BARRERA, Sylvia Domingos. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldade de escrita. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 36-55, 2009.

POERSCH, José Marcelino. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 7-12, 1998.

RIBAS, Letícia Pacheco. Onset complexo: características da aquisição. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 23-31, 2003.

SANTOS, Maria José dos; Maria Regina MALUF. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 57-71, set./dez. 2010.

SARGIANI, Renan de Almeida. **Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil**: efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico. 2016. 213 f. (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Marco Cesar Krüger da. **Consciência fonológica e relações grafema-fonema na Alfabetização**: contribuições de um programa de curta duração. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Processos de simplificação fonológica como parâmetros maturacionais em português. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 14, 1988.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Um estudo sobre processos de simplificação fonológica na aquisição do português. *In*: RIBEIRO, S. S.; COSTA, S. B.; CARDOSO, S. A. M. (Org.). **Dos sons às palavras**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 173-186.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Os processos de simplificação fonológica na aquisição do português. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 44, p. 13-48, jul./dez. 2014.

CAPÍTULO XIII

**EM UM CONTEXTO SOCIOCULTURAL CAMBIANTE,
O PAPEL DA ESCOLA COMO REPRODUTORA OU
TRANSFORMADORA DE CONHECIMENTOS A
PARTIR DE NOVAS COMPETÊNCIAS E
HABILIDADES?**

**IN A CHANGING SOCIAL AND CULTURAL
CONTEXT, THE ROLE OF THE SCHOOL AS A
REPRODUCER OR TRANSFORMER OF KNOWLEDGE
FROM NEW SKILLS AND ABILITIES?**

**¿EN UN CONTEXTO SOCIOCULTURAL CAMBIANTE,
EL PAPEL DE LA ESCUELA COMO REPRODUCTORA
O TRANSFORMADORA DE CONOCIMIENTOS A
PARTIR DE NUEVAS COMPETENCIAS Y
HABILIDADES?**

Sandra Araújo Da Silva

RESUMO

O artigo versa sobre o avanço tecnológico e as mudanças sociais dele decorrentes e as implicações para o meio educacional. O texto objetiva analisar o contexto sociocultural cambiante e o papel da escola quanto ao desenvolvimento de novas competências e habilidades dos educandos. A metodologia utilizada se ancora na pesquisa bibliográfica e revisão de literatura de obras e artigos concernentes à matéria. Os procedimentos de análise pautaram-se em leituras diversas sobre o tema, na exploração das visões convergentes e na abordagem de Renzulli (2007) acerca da necessidade do desenvolvimento de habilidades metacognitivas relacionadas a um grande fluxo de informações cuja dinâmica mobiliza a escola a ter um papel de transformação à medida que busca adaptabilidade às mudanças contemporâneas e futuras.

Palavras-chave: Mudanças sociais. Escola. Educandos. Competências. Habilidades.

ABSTRACT

The article is about the technological advance and the social changes resulting from it and the implications for the educational environment. The text aims to analyze the changing socio and cultural context and the role of the school regarding the development of new competencies and abilities of the students. The methodology used is based on bibliographic research and literature review of works and articles concerning the subject. The analysis procedures were based on different readings on the subject, on the exploration of convergent views and on Renzulli's (2007) approach about the need for the development of metacognitive skills related to a large flow of information whose dynamics mobilize the school to have a transforming role as it seeks adaptability to contemporary and future changes.

Keywords: Social changes. School. Students. Competences. Skills.

RESUMEN

El artículo trata sobre el avance tecnológico y los cambios sociales derivados del mismo y las implicaciones para el entorno educativo. El texto tiene como objetivo analizar el contexto sociocultural cambiante y el papel de la escuela en desarrollo de nuevas competencias y habilidades de los estudiantes. La metodología utilizada se basa en la investigación y revisión bibliográfica de trabajos y artículos referentes al tema. Los procedimientos de análisis se basaron en diferentes lecturas sobre el tema, en la exploración de visiones convergentes y en el abordaje de Renzulli (2007) sobre la necesidad de desarrollar habilidades metacognitivas relacionadas con un gran flujo de información ya que dinámicas movilizan a la escuela para tener un rol de transformación, ya que busca la adaptabilidad a los cambios contemporáneos y futuros.

Palabras clave: Cambios sociales. Escuela. Estudiantes. Conocimientos. Habilidades.

1. INTRODUÇÃO

A educação é, sem dúvida, o instrumento-mor para balizar as pessoas em uma trajetória de preparação para uma vida exitosa, um exercício pleno de cidadania e uma convivência social saudável. Quanto mais solidificada for a educação, mais condições favoráveis se tem para se lograr êxito em uma sociedade potencialmente cambiante.

Muitas são as questões que podem ser levantadas para a reflexão sobre a educação dentro desse contexto sociocultural cambiante, diante de tantas mudanças sociais, da dinâmica midiática e do fluxo constante de informações e conhecimentos advindos das mais variadas fontes: Como a escola poderia aumentar os níveis de literacia e numeracia dos educandos? Como poderia desenvolver uma maior capacidade digital e de resolução de problemas? Como fomentar valores familiares e educacionais em um contexto tão multifacetado e difuso? Como estabelecer bases educacionais em um cenário de incertezas e de multiplicidade de vozes? O que fazer com a credibilidade que sempre fora atribuída à escola de formar com excelência seus educandos?

São tantos questionamentos sinalizando mudanças que a escola tem se direcionado à necessidade de restabelecimento de outras bases que garantam melhor sua própria sustentabilidade institucional.

Para contextualizar essas mudanças, propomos principiar por Enguita¹(2009), quando declara: "Porque a mudança se tem estendido, intensificado e acelerado em todos os âmbitos da vida social, de modo que a educação tem passado a viver de sua gestão (educar é mudar, seja

¹ Mariano Fernández Enguita é Professor Catedrático de Sociologia e Diretor do Departamento de Sociologia e Comunicação da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca, onde desenvolve uma vasta atividade científica.

consciente ou inconscientemente) como em um redemoinho”.² (P. 11, tradução nossa).

Sabe-se que a escola tem sido reprodutora de um extenso legado histórico de conhecimentos e tem necessitado se transformar a cada dia à medida que articula esse legado a uma perspectiva cambiante.

Dentre muitas perguntas, optamos por refletir sobre o seguinte questionamento: Para que lado, de forma pendular, a escola tem se direcionado: a uma trajetória de continuidade reprodutora ou de legítima transformação? Este questionamento nos leva ao aprofundamento da dinâmica social mutante na qual a escola está inserida.

2. DESENVOLVIMENTO

Dando continuidade a essa reflexão, Enguita (2009) aborda três tipos de mudanças sociais, embora elas não se constituam como marcos temporais fechados sem transições: a suprageneracional onde a mudança existe, mas torna-se imperceptível de uma geração a outra, pelo menos para a maioria da população; a intergeracional onde a mudança é claramente perceptível de uma geração a outra para setores relevantes da população, embora seja em distintos momentos e gerações; e, a mudança intrageracional onde a transformação é perceptível de maneira generalizada, dentro de uma mesma geração e nos aspectos fundamentais da experiência humana: nos setores da economia, política, cultura, família e outros, considerando mudanças significativas nas formas de vida, trabalho e convivência.

² “Por que el cambio se há extendido, intensificado y acelerado em todos los ámbitos de la vida social, de modo que la educación há pasado de vivir de su gestión (educar es cambiar, sea consciente o inconscientemente) a verse arrollada por su movimiento, como en un torbellino.”

Portanto, diferentes instâncias educativas atuam no interior desses períodos, desde a narrativa contada de geração a geração às experiências compartilhadas que vão formando um tecido articulado de reprodução.

Também, as funções educativas em uma perspectiva diacrônica vão se intercambiando à medida que as mais antigas gerações já não acumulam os velhos papéis de educar para a vida. Com o desenvolvimento histórico, quando se contempla o papel da escola e do magistério cuja missão foi chancelada pela sociedade como um verdadeiro apostolado, observa-se que esta instituição vai deixando de ser considerada uma garantia irrefutável de ascensão para o futuro.

Com a mudança intrageracional, vem surgindo o impacto no meio escolar, à medida em que tudo acontece de forma mais dinâmica, inclusive as transformações na organização do mercado de trabalho e das empresas, nas formas de comunicação e acesso à informação, nas relações familiares, nas expectativas sociais e nos modos de exercitar a cidadania. Compreende-se esta panaceia através da discussão de determinados temas, como por exemplo, a globalização, que leva a sociedade à necessidade de readaptação a novas condições de vida, de trabalho e de socialização.

Essa readaptação implica uma reestruturação do ciclo de vida, impactando na aprendizagem ao longo da vida visto que se aquebranta a sequencialidade do ensinar e do aprender devido às transformações constantes das tecnologias e das formas organizacionais que requerem novas fases de aprendizagem contínuas, alternadas e ou simultâneas com o trabalho, através de atualizações, reciclagens, formações contínuas, permanentes, recorrentes, podendo ser por meio de autodidatismo com manuais, tutoriais, monitorias e publicações diversas. Tudo isso se constituindo em uma outra forma de educação formal.

Nesse contexto, a base formativa inicial não tem mais suprido as necessidades laborais contemporâneas, fazendo-se necessário estar

constantemente se atualizando em quaisquer áreas profissionais, o que vai exigindo oportunidades de ensino voltadas à ação de aprender a aprender em uma dinâmica essencialmente prospectiva em que a aquisição de capacidades e habilidades transversais, como a informática, os idiomas e outras vão se tornando domínios cada vez mais indispensáveis, além de muitas outras habilidades envolvendo o desenvolvimento da capacidade de abstração, da criticidade, resolução de problemas e criatividade.

Esses domínios acabam compreendendo muitos outros, haja vista a necessidade de se acompanhar o ritmo galopante de conhecimentos novos através dos quais se eleva o nível cognitivo das pessoas em geral, seja na condição de alunos, pais ou professores.

Quanto à questão, esclarece melhor as Recomendações do Conselho da União Europeia de 19 de dezembro de 2016 sobre percursos de melhoria de competências: Novas oportunidades para adultos:

Na sociedade de hoje, é imperativo que todas as pessoas disponham de um vasto conjunto de aptidões, conhecimentos e competências, incluindo níveis suficientes de literacia, numeracia e competências digitais que lhes permitam realizar todas as suas potencialidades, desempenhar um papel ativo na sociedade e assumir as suas responsabilidades sociais e cívicas. Tais aptidões, conhecimentos e competências são também essenciais para aceder ao mercado de trabalho e nele progredir, bem como para prosseguir ações de educação e formação. (2016/C 484/01)

Vale considerar também a diversidade do corpo docente e discente com escopos formativos divergentes, vivenciando modificações espaço-temporais em uma perspectiva tanto longitudinal como transversal. Grandes são as mudanças sociais ocorrendo em diferentes países e regiões que, em um determinado momento da história, passam a coexistir dentro de uma mesma sociedade, mesmo estando em diferentes níveis de modernização.

Acerca dessa questão, acrescenta Enguita³ (2009):

Esta desigualdade essencialmente longitudinal, no tempo, se manifesta em um dado momento como diversidade transversal, no espaço, entre países, regiões, zonas, bairros ou grupos sociais. É muito visível no conjunto do sistema educativo e pode chegar a sê-lo em um centro único ou em um único grupo-classe, sobretudo quando as migrações trazem para as cidades e as políticas sociais incorporam às escolas ou mantêm grupos em suas salas de aula que, de outro modo, teriam demorado um pouco mais de tempo para alcançá-las ou muito menos para abandoná-las. (P. 24, tradução nossa).

Nesse contexto, hoje as fronteiras não só coexistem, mas se misturam, se hibridizam, tornando ainda maior e mais complexa a dimensão da diversidade cultural. E a escola, por sua vez, passa a manter ainda mais uma estreita relação com a economia e as relações de trabalho; embora, a funcionalidade da organização escolar tradicional não mais atenda às exigibilidades, às oportunidades e aos desafios do mercado de trabalho e da organização produtiva que se tornaram mais competitivos e imprevisíveis, o que suscita a necessidade de se lidar com eles com bastante flexibilidade.

À luz dessa compreensão, pode-se afirmar que uma escola configurada aos moldes da velha organização do trabalho, hoje, em profunda turbulência, poderia ficar aquém das expectativas e das exigências do mundo do emprego.

Nessa perspectiva, muito tem se testemunhado que a educação tem tido cada vez mais um papel crucial na dinâmica da economia, haja vista a necessidade de compreender aspectos dimensionais da informação, do

³ Esta desigualdad esencialmente longitudinal, en el tiempo, se manifiesta en un momento dado como diversidad transversal, en el espacio, entre países, regiones, zonas, barrios o grupos sociales. Es muy visible en el conjunto del sistema educativo y puede llegar a serlo en un solo centro o en un solo grupo-clase, sobre todo cuando las migraciones traen a las ciudades y las políticas sociales incorporan a las escuelas o mantienen en sus aulas a grupos que, de otro modo, se habrían tomado algo más de tiempo para llegar ellas o bastante menos para abandonarlas”.

conhecimento, da qualificação e da educação nas coordenadas da nova economia e da sociedade contemporânea.

A partir dessa ideia, o que se necessita hoje das escolas é a preparação dos educandos com uma maior capacidade crítica e dispostos a desenvolver sua criatividade, conforme tem exigido o mercado de trabalho que tem requerido a formação de um profissional capaz de resolver novos problemas, atender a novas demandas ou mesmo encontrar novas soluções para antigos problemas, ou ainda a equacionar e articular de forma criativa novas situações.

Quanto a essa questão, é importante refletir sobre como os problemas são discutidos no interior da escola: normalmente, eles envolvem poucas linhas de raciocínio, têm caráter estático, descontextualizado em termos de espaço e tempo, tendem a ter uma expectativa para uma resposta pronta, têm baixo apelo emocional, levam curtos períodos de tempo e ou períodos fragmentados e podem ter alto nível de previsibilidade, envolvendo estratégias normalmente pré-fixadas e têm também caráter conclusivos.

Dito isto, convém analisar que, diferentemente dos problemas reais, estes envolvem muitas linhas de raciocínio, têm caráter dinâmico envolvendo espaço e tempo real, não têm expectativas de respostas prontas e definidas, podendo não ter nem respostas certas nem tampouco prontas; apresentam alto valor emocional (envolvendo entusiasmo e excitação), podem ainda levar longos períodos de tempo, sendo recorrentes, previsíveis ou esporádicos e inusitados, envolvem estratégias de formação de hipóteses e inferências, podendo ter caráter conclusivos, contínuos e ou indefinidos.

Diante das distinções abordadas, urge que a escola se disponha mais e, de forma frequente, a contextualizar problemas reais, na perspectiva de pensar soluções e possibilidades mais legítimas e articuladas com as

vivências dos estudantes, de suas comunidades, ou seja, das contingências de seu próprio entorno.

Considerando o ritmo acelerado dos conhecimentos produzidos, não basta estar em contato com um grande fluxo de informações e manejá-las, mas saber o que fazer com elas. É importante selecioná-las para determinados fins, hierarquizá-las, conforme as prioridades, articular tais informações, incorporando outras, substituindo, retirando ou adaptando-as.

Ratificando essa ideia, Enguita⁴ (2009) afirma:

Não se trata, pois, simplesmente, de familiarizar-se com o uso e o manejo da informação. Se pode perecer, desde já, por falta de informação, mas também por excesso se não se sabe o que fazer com ela. O conhecimento é precisamente a capacidade de dirimir e manejar essa informação. O que separa o conhecimento profissional do operativo é, além de uma informação possível, mas não necessariamente maior – uma mecanógrafa ou um guarda de trânsito, por exemplo, manejam informação sem parar -, é a capacidade de discernir e de orientar-se entre ela. E aquilo que distingue do conhecimento científico de ambos é a capacidade de refletir criticamente, de ir mais além dela. (P. 43, tradução nossa)

Alinhada a essa contribuição, Renzulli⁵ (2007) coloca como necessário para o contexto da escola o desenvolvimento de habilidades metacognitivas como: a habilidade para identificar informações úteis e confiáveis, para controlar seletivamente o excesso de informações, para organizar, classificar e avaliá-las, a habilidade para utilizar informações

⁴ “No se trata, pues, simplemente, de familiarizar-se com el uso y manejo de la información. Se puede perecer, desde luego, por falta de información, pero también por exceso si no se sabe qué hacer con ella. El conocimiento es precisamente la capacidad de dirimir y manejar esa información. Lo que separa al conocimiento profesional del operativo es, aparte de una información posible pero no necesariamente mayor – una mecanógrafa o un guardiã de tráfico, por ejemplo, manejan información sin parar -, es la capacidad de discernir y de orientarse entre ella. Y lo que distingue al conocimiento científico de ambos es la capacidad de reflexionar criticamente, de ir más allá de ella.”

⁵ Joseph S. Renzulli, psicólogo educacional americano, Professor Distinto do Conselho de Curadores da Escola de Educação Neag da Universidade de Connecticut. (The University of Connecticut, 2131 Hillside Rd, Storrs, CT 06269, USA)

relevantes ajustadas aos propósitos a que se destinam e a habilidade para comunicar informação de forma efetiva.

Cada dia mais, urge a necessidade de desenvolver tais habilidades porque a escola deixa de ser o único espaço fomentador de conhecimentos, passando a integrar um universo de outras possibilidades de aprendizagem.

Também estão de acordo com essa ideia Coutinho & Lisbôa (2011), quando afirmam:

“Uma nova era que oferece múltiplas possibilidades de aprender, em que o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, neste novo paradigma, deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida activa.” (P. 5)

Nesse contexto, a escola necessita desenvolver nos educandos competências para atuar em um universo globalizado competitivo que exige flexibilidade, criatividade, capacidade de buscar soluções eficazes para o atendimento das necessidades contemporâneas e futuras, concebendo o processo de ensino e aprendizagem como um fenômeno dinâmico e, não estático, linear e sistêmico, rompendo ditames cronológicos, favorecendo uma aprendizagem ao longo da vida e compreendendo os mais variados ciclos.

Em se tratando da aprendizagem ocorrendo em bases dinâmicas, convém abordar as implicações da sociedade interconectada, da sociedade em rede na educação. Para isso, vale registrar o termo “sociedade da informação” desenvolvido por Peter Drucker (1992), no best-seller *The Age of Discontinuity*, onde abordou o termo pela primeira vez e falou sobre a sociedade pós-industrial em que o poder da economia teria progredido a partir da agricultura para o meio industrial e, deste, para o campo dos serviços, partindo agora para um outro bem valioso que seria a informação.

Nesse tocante, sabe-se que o fundamento do conceito de sociedade da informação é o de uma sociedade imersa em um processo de mudanças

constantes advindas do avanço da ciência e da tecnologia que viabiliza novas formas de produção, de acesso e veiculação do conhecimento, permeabilizando as culturas.

Integra essa compreensão quanto ao uso da informação, a visão de Renzulli & Reis⁶ (2007) no artigo: “*A Technology Based Program That Matches Enrichment Resources With Student Strengths.*”:

Portanto, uma questão crucial é: Nós usaremos essa informação sabiamente? Ou nós simplesmente transformaremos os recursos poderosos disponíveis através da internet em folhas de trabalho eletrônico, tutoriais de preparação de teste e cursos on-line que aderem ao mesmo modelo prescritivo para a aprendizagem que quase todas as iniciativas de reforma têm seguido até agora - um modelo que tem realmente deixado tantas pessoas jovens entediadas, desengajadas e para trás? Ou as novas tecnologias serão o cavalo de força que pode finalmente permitir que os professores verdadeiramente diferenciem experiências de aprendizagem para todos os estudantes? (P. 7, tradução nossa)

Para realizar essas experiências de aprendizagem diferenciadas, a escola deve estar preparada para trabalhar a expansão da consciência dos educandos, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade, na busca pela construção de critérios e valores humanistas pautados em liberdade, responsabilidade, democracia e justiça social.

Nessa tentativa, é fundamental que se adquira uma visão diferenciada da relação que se possa ter com o conhecimento em vários níveis, seja ele recebido, analisado e ou aplicado e investir também no desenvolvimento das funções executivas dos alunos no espaço escolar.

De acordo com o Núcleo Ciência pela Infância - NCPI (2016), que aborda o tema sobre funções executivas e desenvolvimento infantil:

As funções executivas constituem um conjunto de habilidades que possibilitam uma reflexão atenta, isto é, deliberada e intencionada

⁶ “A crucial question, therefore, is will we use this information wisely? Or will we simply turn the powerful resources available through the internet into electronic words sheet, test-prep tutorials, and on-line courses that adhere to the same prescriptive model for learning that almost all reform initiatives have followed thus far – a model that has indeed left so many young people bored, disengaged and behind? Or will the new technologies be the workhorse that can finally allow teachers to truly differentiate learning experiences for all students?”

a alcançar um objetivo. Um bom funcionamento executivo permite ao indivíduo refletir antes de agir, trabalhar diferentes ideias mentalmente, solucionar desafios inesperados, pensar sob diferentes ângulos, reconsiderar opiniões e evitar distrações. Assim essas habilidades são fundamentais para tomar decisões, viver e pensar com autonomia. (P. 5)

A partir da contribuição de Renzulli (2012), entenda-se as funções executivas com o seguinte leque de abrangência:

- A orientação à ação: o estabelecimento dos objetivos, a tomada de decisão, o trabalho de rede, a organização, a perseverança, o controle do tempo, a delegação de responsabilidades, o estabelecimento de foco, a atenção aos detalhes e a criatividade;
- A autoavaliação realista: a avaliação das fortalezas e fragilidades pessoais, o otimismo, a automotivação, o autocontrole;
- A interação social: a escuta, a comunicação verbal e não verbal, a escrita, o respeito pela opinião dos outros, a cooperação e a colaboração;
- A consciência das necessidades dos outros: a empatia, a tolerância, a generosidade, a paciência, a calma e a confiança;
- A liderança altruísta: o trabalho em equipe, o reforço positivo, a negociação, a mediação e a abertura à mudança de ideia.

A escola é um espaço indispensável para desenvolver essas funções executivas através de experiências e metodologias diversificadas, objetivando preparar os educandos para o enfrentamento desse contexto sociocultural em transformação, capacitando-os a uma melhor interatividade social através da empatia e da autorregulação, visto que a educação depende cada vez menos de uma pessoa somente como detentora do saber, mas cada vez mais necessita abrir-se às mais diferentes articulações, das mais simples e justapostas às mais laboriosas e complexas, compreendendo uma sociedade em rede com múltiplos interlocutores.

3. CONCLUSÃO

Para nos encaminhar a uma síntese do que foi analisado até aqui, voltemos ao nosso questionamento inicial: Para que lado, de forma pendular, a escola tem se direcionado: a uma trajetória de continuidade reprodutora ou de legítima transformação?

Quanto à problematização trazida, esta nos levou ao reconhecimento do dramático impacto das novas tecnologias na escola, gerando implicações na aprendizagem ao longo da vida e nas mais diversas instâncias laborais contemporâneas, da necessidade constante de atualizações em um movimento que leva todos os educandos a precisar aprender a aprender continuamente. Isso em decorrência da necessidade premente de aquisição de novas capacidades e habilidades transversais como a informática, os idiomas e outros domínios indispensáveis ao desenvolvimento da criticidade, resolução de problemas e criatividade.

Para isso, são necessários muitos desdobramentos desses domínios para que se alcance outros patamares cognitivos, seja na condição de educandos, pais ou professores, a fim de desenvolver um leque de aptidões e conhecimentos, incluindo níveis ascendentes de literacia, numeracia e competências digitais.

Nessa perspectiva, urge a necessidade de adaptação da escola para atender às novas exigibilidades do mercado de trabalho e das expectativas sociais vindas de múltiplas direções.

Fez parte também da análise, a necessidade de tratar a escola como um território aberto que abrigue problemas reais e contextualizados, passível de transformações multifatoriais e adaptável a estar aprendendo a lidar bem com as informações, a saber manejá-las, compreendê-las, articulá-las, não somente contemplá-las e ou justapô-las, mas sobretudo saber utilizá-las aos propósitos a que se destinam.

Portanto, à escola cabe tomar uma direção que fomente conhecimentos integrando um universo de possibilidades divergentes de aprendizagem para atuar em um mundo onde a cada dia surgem novas demandas, diferentes contingências, novos mercados que exigem a compreensão de amplos espaços de decisão compartilhados na dinâmica da vida social.

Dessa forma, em um contexto sociocultural cambiante, o papel da escola não pode ser de reprodução no sentido de perpetuação do que é, mas de transformação do que pode vir a ser, movendo-se a buscar soluções eficazes para o atendimento às necessidades contemporâneas e futuras, inclusive, dirigindo-se a encontrar soluções para si própria como instituição sob cuja responsabilidade incide o desenvolvimento de novas competências e habilidades que vão sendo progressivamente demandadas no percurso contemporâneo onde são necessárias muita flexibilidade e criatividade para fomentar, de fato, uma aprendizagem dinâmica ao longo da vida.

Para tanto, são fundamentais mais pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de competências e habilidades que sejam compatíveis à complexidade das mudanças sociais das quais todos nós somos partícipes e contemporâneos.

REFERÊNCIAS

Coutinho C. & Lisbôa E. *Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI*. Revista Educação, 2011.

Drucker, P. F. *Sociedade Pós-capitalista*, Rio de Janeiro, Editora Conjuntura Atual, 1993.

Drucker, P.F. *Administrando em Tempos de Grandes Mudanças*, São Paulo: Pioneira, 1999.

Drucker, P.F. *The Age of Discontinuity: Guideline to Our Changing Society*. Transaction Publishers. (Transaction books), 1992. Disponível em: <http://books.google.com.br>.

Enguita, M. F. *Educar en tiempos inciertos*. Terceira Edição. Espanha: Editora Morata, 2009.

Jornal Oficial da União Europeia. Recomendação do Conselho. *Sobre percursos de melhoria de competências: novas oportunidades para adultos*, 484/01, 2016.

Núcleo Ciência pela Infância - NCPI (vários autores). *Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia: estudo III* / Organização Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. (P.5); redação Joana Simões de Melo Costa [et al.]. – 1. Ed. – São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV – (Série Estudos do Comitê Científico – NCPI; 3), 2016.

Renzulli, J. S. & Reis, S.M. *A Technology Based Program That Matches Enrichment Resources With Student Strengths*. International Journal of Emerging Technologies in Learning. vol. 2, No 3, 2007.

Renzulli, J. S. *Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach*. Washington D.C. Gifted Child Quarterly: 53/03, 2012.



BIODATA

Sobre organizadores e autores

BIODATA

ARIMATE ALVES NORONHA

Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Efetivo na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE).

E-mail: alves.noronha@aluno.uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8966029426886879>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1176-7867>

BRUNO CARNEIRO DE ANDRADE

Natural de Fortaleza/CE, 37 anos, é graduado em Comunicação Social (habilitação em Jornalismo) e Letras Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão de Comunicação pela Universidade de Fortaleza (Unifor), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Uece (PPGE). É articulador de projetos de xadrez escolar e professor de Língua Inglesa da rede municipal de ensino de Fortaleza desde 2016. Atualmente, leciona na Escola Municipal de Tempo Integral Leonel de Moura Brizola, localizada no bairro Planalto Ayrton Senna.

E-mail: bruno.carneiro@aluno.uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8418288385628939>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2682-1726>

CARMOSINA SIBÉLIA SILVA ALENCAR

Professora da Rede Municipal de Fortaleza. Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA). Pós-graduada em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela Faculdade Ateneu e integrante do Grupo de Pesquisa - Literatura: estudo, ensino e (re)leitura do mundo (GPLEER), vinculado ao LETRAFORTE - Laboratório Letramentos, Formação, Trabalho e Ensino.

E-mail: sibelialencar@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5383894325850724>

CLEUDENE DE OLIVEIRA ARAGÃO

Doutora em Filología Hispánica pela Universitat de Barcelona. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras- Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Literatura Espanhola no Curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisa Letramento Literário e Ensino de Línguas, Formação do Leitor Literário e do Professor Leitor. Líder do GPLEER – Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do Mundo. Diretora da Editora da UECE – EdUECE.

E-mail: cleudene.aragao@uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8597754399627993>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6357-3357>

DANIELY MOREIRA COELHO DA SILVA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - POSLA da Universidade Estadual do Ceará, na área de concentração Linguagem e Interação, da Linha 1: Linguagem, Tecnologia e Ensino. Possui Mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS, Turma – V, na Universidade Federal do Ceará (2019). Graduada em Letras Português - Francês pela Universidade Estadual do Ceará (2007) e especialização em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2013). Integrante Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo (GPLEER). Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

E-mail: daniely.silva@aluno.uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6433015377665796>

ELOISA MAIA VIDAL

Doutora em educação, professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Desenvolve pesquisas nas áreas de política e gestão educacional, gestão escolar e avaliação de larga escala. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem e coordenadora adjunta da Universidade Aberta do Brasil na UECE.

E-mail: eloisamvidal@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4257594561432768>

FRANCISCA HELENA DE OLIVEIRA HOLANDA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1995). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2009), Especialização em Educação Biocêntrica pela Universidade Estadual do Ceará (2005). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2013-2017). Foi professora de educação básica da Prefeitura Municipal de Maracanaú (1995 a 2016) no ensino fundamental, supervisão escolar e gestão escolar. Atuou como professora de educação básica da Prefeitura de Fortaleza (2001-2005) no ensino fundamental com ênfase na educação de jovens e adultos e da Faculdade Vale do Jaguaribe - FVJ, Ceará, esta última instituição (2011-2013) no curso de pedagogia, em disciplinas de fundamentos da educação; em especializações em gestão escolar. Tem experiência na área de Educação, com área de concentração em Educação de Adultos, formação de professores, avaliação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, pedagogia, geografia, política educacional e gestão, banco mundial, legislação da educação básica, estágio supervisionado, monografia I e II, reprodução do capital, universalização do ensino, Projeto de Educação para Todos (EPT) e ontologia marxiana. É colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO/UECE e atualmente, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, campus Canindé (2019), Maracanaú, e atual, Campus Maranguape, nos programas de licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e Licenciatura em Física. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PGECM). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ontologia Marxiana e Educação (UFC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Estudos Ontológicos (IFCE).

Email: hramcysca@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1127779738600648>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5555-5394>

GERMÂNIA KELLY FERREIRA DE MEDEIROS

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1997), Especialista em Informática Educativa (1999) e Mestre em Computação com especialidade em Informática Educativa (UECE-2004). Professora da Educação Básica da Secretaria da Educação do Ceará, atualmente é coordenadora da Academia do Professor Darcy Ribeiro, um equipamento da SME de Fortaleza; integrante da Equipe Multidisciplinar da Universidade Aberta do Brasil da UECE e pesquisadora do I-REDE (Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação - ICT - que atua na Execução e Gestão de projetos de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação - PD&I - na área de TIC Tecnologia da Informação e Comunicação).

E-mail: germaniakelly@gmail.com

Lattes: Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/6399480327179192>

GESSICA NUNES NORONHA

Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialização em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cândido Mendes. Professora Efetiva na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE).

Email: gessica.noronha@aluno.uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2112524663464767>

GLESSIANE COELI FREITAS BATISTA PRATA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2005); Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (2012); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (2019) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2009). Atualmente é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Rede Municipal de Fortaleza, Atua nos Anos Iniciais ministrando as disciplinas de Matemática e Ciências. Atua principalmente, nos seguintes temas: Formação docente e Ensino da Matemática. Integrante do grupo de pesquisa Tecendo redes cognitivas de Aprendizagens (G-Tercoa)

E-mail: glessiane@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7569347319035901>

IVONEIDE PINHEIRO DE LIMA

Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (1993), graduação em Ciências pela Universidade Estadual do Ceará (1991) com habilitação em Física pela Universidade Estadual do Ceará (1994). Mestre em Física pela Universidade Federal do Ceará (1996) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007). Professora do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Licenciatura em Física. Possui experiências na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino e aprendizagem, ensino de matemática e ensino de física.

E-mail: ivoneide.lima@uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4783483818809180>

JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pós-Doutorado em Educação na Universidade do Minho (Portugal). Professor efetivo da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculado ao curso de Educação Física, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPSAC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE).

E-mail: jose.airton@uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2214355780901234>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2045-2461>

KAMILA CARNEIRO ALVES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui especialização na área de Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Tecnologia de Palmas (FTP). É Mestranda em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integra o projeto de pesquisa "letramento alfabético, conhecimentos linguísticos e sistema de escrita" que busca investigar de que maneira os conhecimentos linguísticos acerca da oralidade e do sistema de escrita do português do Brasil podem contribuir para o letramento alfabético de crianças no Ensino Fundamental, vinculado ao PosLA-UECE. É professora efetiva da rede pública municipal de Fortaleza. Atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental com foco no processo de alfabetização.

E-mail: kamila.carneiro@aluno.uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8056803784042243>

KEIFER FORTUNATTI

Graduado em História pela Universidade Federal do Ceará, Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade da Grande Fortaleza e Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é professor da rede municipal de ensino de Fortaleza e da rede estadual de ensino do Ceará.

E-mail: prof.keifer@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5546168516742592>

LEONARDO ALVES FERREIRA

Licenciado em Pedagogia, especialista em Ensino de Matemática e em Gestão Escolar, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professor efetivo da Prefeitura Municipal de Fortaleza,

tendo desempenhado as funções de diretor e superintendente escolar. Atualmente exercendo a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Membro do grupo de pesquisa Matemática e Ensino (MAES-UECE). Desenvolve pesquisas envolvendo a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática na Educação Básica e sobre Educação Financeira Escolar.

E-mail: leonardo.alves@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0352457419182061>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3994-651X>

MARIA CLEIDE DA SILVA BARROSO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2004). Foi aluna do curso de Filosofia da UECE. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará UFC (2009). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará UFC (2017). Pesquisadora Colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário IMO do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará UECE. Professora Permanente do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática MACIMAT/IFCE (acadêmico). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino/ curso de Doutorado Acadêmico em Ensino Rede Nordeste de Ensino-IFCE (RENOEN). Coordena o grupo de estudos do IFCE intitulado: Trabalho, educação e as políticas de formação docente: uma análise no contexto do capitalismo contemporâneo. É Professora da Licenciatura em Química do IFCE. É diretora colegiado do sindicato SINDIFCE. Tem experiência na área de Educação, principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores; Educação e Marxismo; Construtivismo e Formação Docente; Professor e prática reflexiva; Educação Infantil; Avaliação de Sistema; Didática; História do curso de Pedagogia no Brasil e Estágio Supervisionado.

E-mail: ccleideifcemaraca@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6267402154400258>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5577-9523>

MARIA ELIZETE PEREIRA ALENCAR OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2008), quando foi bolsista nos projetos "As Monografias dos Cursos de Especialização Lato Sensu: tendências investigativas na formação de professores" (ICT/FUNCAP) (2006), e no projeto "Professores que Formam Professores: docência na universidade, entre o escrito e o vivido" (PIBIC/CNPq) (2007/2008). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC (2011) e em Educação Infantil, pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2012). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PGECEM do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Ceará - IFCE (2021). Pela Secretaria Municipal de Caucaia, foi orientadora do ensino fundamental,

formadora da educação infantil (2009 a 2011) e monitora do Projeto Luz do Saber (2012). Como servidora do Município de Fortaleza, foi professora da educação básica (2012 a 2018). Atualmente, é professora do atendimento educacional especializado - AEE (desde 2019). Tem experiência e se interessa pelos seguintes temas de pesquisa: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Avaliação externa na escola básica e Educação Especial.

E-mail: elizaalencar1@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3167990916300026>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3316-1711>

MARIA IVÂNIA BRITO MILFONT TEIXEIRA

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Estadual do Ceará (2014). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias (2015). Atuou como Formadora de Professores e Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza (2014) e atualmente é professora de Educação Infantil da referida prefeitura (2020). Atualmente, também encontra-se ministrando algumas disciplinas em nível acadêmico pela Faculdade Latino-americana de Educação (FLATED). Mestranda em Educação na Universidade Federal do Ceará, na Linha Educação, Currículo e Ensino.

E-mail: ivanya.milfont@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9190849595017247>

MARIA JOSÉ COSTA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). Professora Associada de matemática no Curso de Pedagogia (FACED/UFC). Pesquisadora e orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação - (PPGE/UFC) e no Mestrado profissional em ensino de Ciências e Matemática ENCIMA/UFC). Coordenadora do Mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática - (ENCIMA/UFC). Tem projetos de pesquisa com bolsistas PIBIC e PIBITI, financiados pelo CNPq, Funcap e UFC. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFC).

E-mail: mazeautomatic@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3144508981197442>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9623-5549>

MARIANA CRISTINA ALVES DE ABREU

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Especialização em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Padre Dourado (FACPED). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da Educação Básica da Rede Municipal de Fortaleza (CE).

E-mail: mariana.abreu@aluno.uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6334033318703468>

MICHELE ABREU ANDRADE

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA (2002) e graduação em BIOLOGIA (2006). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Especialista em Psicomotricidade Relacional. Atualmente é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação, atuando como Formadora de Professores Alfabetizadores dos Programas PAIC e PNAIC no município de Fortaleza com apoio institucional da Universidade Federal do Ceará - UFC desde o ano de 2013 até 2021. Atua ainda como Professora/Tutora à Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento, sendo premiada por duas vezes como professora alfabetizadora por excelência no município de Pacatuba - Ce.

E-mail: michele.abreu@aluno.uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5241312778610955>

NATÁLIA BRAGA MATIAS

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Graduada em Pedagogia (UFC) e em Administração em Gestão Pública (UFC). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UECE) e em Gestão Escolar (UFC). Professora efetiva da educação básica da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Professora efetiva da educação básica da Prefeitura Municipal de Maranguape.

E-mail: natalia.matias@aluno.uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521396951651116>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7071-0935>

RUANI CORDEIRO DE SOUSA

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Educação Brasileira (UFC), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza desde 2002.

E-mail: ruani.cordeiro@aluno.uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5771537025514923>

SANDRA ARAÚJO DA SILVA

Graduou-se em Pedagogia, pós-graduada em Educação Infantil, mestre em Educação com ênfase na Educação Especial - Educação Inclusiva. Possui experiência profissional através de concurso público realizado pelo município de Fortaleza - CE, como docente da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Atendimento Educacional Especializado - AEE. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, com cursos complementares em AEE, LIBRAS e vários outros. Professora na Instituição Filippo Smaldone, escola de origem italiana criada para ensinar os surdos com sede no Brasil, Itália, África e Paraguai. Meus interesses atuais estão voltados aos estudos de Tecnologia de Apoio e Metodologias Ativas para a inclusão e o desenvolvimento das multiaprendizagens. Por acreditar sempre no poder de transformação das nossas escolas, meu mestrado em Portugal me proporcionou conhecer de perto o sucesso das escolas públicas portuguesas e reconhecer a importância de investimentos e parcerias alinhadas à Educação Inclusiva.

Email: sas_826@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7370618286546386>

SOFIA LERCHE VIEIRA

Licenciada em Letras (UnB). Mestre em Educação (UFC). Doutora em Filosofia e História da Educação (PUC/SP), com Pós-Doutorado pela Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNEd), Espanha. É professora titular aposentada da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi professora do Programa Professor Visitante Nacional Senior (PVNS) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Professora Visitante do Lemann Center-Stanford. Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. Foi Bolsista de Produtividade do CNPq, onde integrou o Comitê Assessor da Área de Educação e coordenou projetos de pesquisa diversos. Exerceu o cargo de Secretária de Estado do Ceará e do Município de Aracati-CE. Foi Membro do Comitê Editorial da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Editora Liber Livro. Como consultora e pesquisadora desenvolveu projetos para a

UNESCO, Banco Mundial e organizações diversas do campo educacional (UNIBANCO, CENPEC, Instituto Votorantim e outros). Atualmente é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Líder de Projetos do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas. Pesquisa e escreve sobre política e gestão educacional e escolar.

E-mail: sofia.lerche@uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1290923091490162>

Orcid: <http://orcid.org/0000-00020271-6876>

WILSON JÚNIOR DE ARAÚJO CARVALHO

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tem pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Professor Associado do Colegiado de Letras e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). É Coordenador do PosLA e do Núcleo de Línguas Itaperi. Foi Diretor de Ensino de Pós-graduação da Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPGPq). Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Fonoaudiologia, desenvolvendo estudos sobre aquisição de linguagem, letramento alfabético, consciência fonológica, locução na audiodescrição e identificação de falantes no campo da fonética forense.

E-mail: wilson.carvalho@uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3697727406151327>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1606-356X>

ISBN 978-65-87561-33-2