

# O PROCESSO FORMATIVO E AS PROPOSTAS CURRICULARES NAS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

## ORGANIZAÇÃO

Aline Cleide Batista  
Francymara Antonino Nunes de Assis  
Joel Araújo Queiroz  
Francisca Terezinha Oliveira Alves  
Sônia Maria Cândido da Silva





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
REITOR: VALDINEY VELOSO GOUVEIA  
VICE-REITORA: LIANA FILGUEIRA CAVALCANTE



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES  
DIRETOR: ULISSES CARVALHO SILVA  
VICE-DIRETORA: FABIANA CARDOSO SIQUEIRA



EDITOR  
Dr Ulisses Carvalho Silva  
CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO  
Dr Ulisses Carvalho Silva  
Carlos José Cartaxo  
Magno Alexon Bezerra Seabra  
José Francisco de Melo Neto  
José David Campos Fernandes  
Marcílio Fagner Onofre  
SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL  
Paulo Vieira  
LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO  
COORDENADOR  
Pedro Nunes Filho

Projeto gráfico: José Luiz da Silva  
Capa: Rudah Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

P963 O processo formativo e as propostas curriculares nas práticas docentes na educação básica [recurso eletrônico] / organização Aline Cleide Batista ... [et al.]. – João Pessoa : Editora do CCTA, 2024.

ISBN 978-65-5621-486-3 (E-book)  
Vários autores.  
Inclui referências.

1. Educação básica. 2. Formação docente. 3. Práticas curriculares.  
4. Práticas pedagógicas. I. Batista, Aline Cleide.

CDU 37

Bibliotecária Josélia Maria Oliveira da Silva – CRB15/113

# O PROCESSO FORMATIVO E AS PROPOSTAS CURRICULARES NAS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline Cleide Batista  
Francymara Antonino Nunes de Assis  
Joel Araújo Queiroz  
Francisca Terezinha Oliveira Alves  
Sônia Maria Cândido da Silva  
ORGANIZADORES

EDITORA DO CCTA/UFPB  
JOÃO PESSOA  
2024

## APRESENTAÇÃO

### O PROCESSO FORMATIVO E AS PROPOSTAS CURRICULARES NAS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este livro tem um olhar dirigido ao processo formativo para as propostas curriculares e práticas docentes para o Ensino Básico. Aqui, estarão reunidos dez trabalhos que tratam de temas diversos que desvelam práticas multiculturalmente orientadas, tendo como objetivo apresentar como esse processo formativo vem buscando trabalhar as práticas curriculares nas práticas pedagógicas. Em especial, buscar potencializar trajetórias e perspectivas de práticas formativas e profissionais que abranjam: educação do Campo, Educação Ambiental, Infantil, Indígena, de alunos Surdos.

No primeiro trabalho, Egressos do curso de Pedagogia do *Campus IV/UFPB*: traços e trajetórias dos pesquisadores Batista, Silva e Lima apresentam resultados de uma pesquisa (2023), desenvolvida com egressos do curso e Pedagogia com a preocupação de mapear e refletir acerca das trajetórias e perspectivas de práticas formativas e profissionais assumidos por esses egressos. A partir dessa pesquisa, apreendeu-se que a formação inicial potencializou ainda o contato com questões acerca da diversidade e das práticas docentes, por meio das metodologias dos professores for-

madores, como: estudos de textos, aulas dialogadas, recursos audiovisuais, simulações de aulas, seminários, grupos de estudos e projetos.

A pesquisa mostrou que as disciplinas que mais contribuíram na formação na perspectiva da atuação docente foram Ensino de Português, Ensino de Matemática, Ensino de Geografia, Ensino de História, Ensino de Artes, Ensino de Ciências, Currículo e Planejamento, Psicologia, Sociologia, Avaliação e Educação e Novas Tecnologias, cujo caráter predominante está para a prática e para o planejamento didático-pedagógica, com especial destaque para a disciplina Didática e os ensinos. E, assim, a formação apresentada, no processo dessa pesquisa, é vista mais do que os documentos Oficiais orientam, sobretudo, as relações que ocorreram e a dinâmica dessas relações para além das bibliografias e ementários.

No segundo capítulo, Aquino, Batista, e Queiroz apresentam um estudo acerca da Formação de professores no programa Residência Pedagógica: desvelando práticas multiculturalmente orientadas. Nessa proposta de trabalho, serão apresentados resultados de um estudo realizado no campo da Formação Inicial de professores do nível superior, mas especificamente no curso de Pedagogia.

A proposta tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas divulgadas nos relatórios das bolsistas do programa residência pedagógica – PRP, Subprojeto Pedagogia, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAe) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Edital Capes

nº 1/2020 e edital Capes nº 06/2018, identificando as discussões concernentes às questões de diferença, identidade e dos marcadores culturais, a partir da perspectiva do multiculturalismo. Conforme os pesquisadores, o trabalho destacou a importância do PRP na formação de professoras desenvolvendo autonomia e reflexões a partir da teoria e ação na vida profissional das residentes bolsistas. E quanto aos relatórios analisados, apresentaram características vinculadas ao multiculturalismo, conforme as atividades desenvolvidas pelas participantes do Programa Residência Pedagógica.

O trabalho seguinte, Educação infantil indígena: uma revisão da literatura de Andrade e Viveiros, faz uma retrospectiva até 2024 de uma temática Educação Infantil Indígena pouco investigada no Brasil, segundo afirmam as autoras, como sendo reconhecidamente um fenômeno recente, uma vez que, após a atual Legislação Educacional, é que passou a ser normatizada.

A partir dos estudos, Andrade e Viveiros apontaram para a importância de uma educação escolar indígena que valorize as culturas específicas de cada povo, sendo o professor um agente responsável pela promoção dos conhecimentos, os quais necessariamente precisam considerar as crianças, enquanto sujeitos ativos, membros partícipes de suas aldeias, que crescem interagindo com seus povos, aprendendo e ensinando a partir das vivências locais e que exaltem as múltiplas potencialidades de cada povo.

No quarto capítulo, Silva e Angelo analisam as Competências Socioemocionais na Educação do Campo: concepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa (2023) quando investigaram as concepções de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Escolas do Campo em um município do estado da Paraíba. Conforme as autoras, os resultados apontaram concepções em diferentes dimensões associadas ao contexto das escolas do campo. Essas dimensões indicaram que o desenvolvimento das competências socioemocionais não apenas favorece a autonomia e a gestão das emoções, mas também podem ter um efeito positivo no aprendizado, ao criar um ambiente educacional mais holístico e inclusivo.

Silva e Angelo, conforme a mesma pesquisa, mostraram como o estudo revelou que as professoras reconhecem que a inclusão da família pode ter impactos positivos na vida dos estudantes, em se tratando da gestão de emoções. E, ainda, revelam que os planejamentos e as práticas relacionados ao desenvolvimento, de competências socioemocionais, quando realizados, acontecem de forma individualizada. As pesquisadoras mostraram que o estudo das competências socioemocionais evidencia a necessidade de investimentos em formações continuadas e contextualizadas, que devem incluir discussões coletivas e abordagens mais integradas.

No quinto capítulo, Felizardo, Queiroz e Batista apresentam uma discussão da temática: Que Educação Ambiental encontramos na BNCC? - uma análise a partir das habilidades propostas para o Ensino de Ciências dos Anos Iniciais. Segundo os autores, A Educação Ambiental (EA), como a conhecemos atualmente, constitui-se um campo diverso e complexo com múltiplas raízes - educacionais, políticas, dos movimentos ambientalistas da sociedade civil organizada. Essa Educação surge como uma força necessária ao despertar de nossa consciência crítica no contexto de crise socioambiental e ao modelo de desenvolvimento socioeconômico, iniciados no período da Revolução Industrial e intensificados desde então, que se coloca sob um cenário de incertezas da nossa própria existência. Para os pesquisadores, no campo educacional, especificamente, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entendem que a EA pode cumprir a sedimentação de um processo de sensibilização, de senso de cidadania e de responsabilidade para as questões socioambientais desafiadoras que estão postas. Nesse contexto, Felizardo, Queiroz e Batista orientam que é importante refletir sobre como a Educação Ambiental se faz presente no currículo e no cotidiano escolares.

No sexto capítulo, Silva traz à discussão o Pensamento Algébrico: produções científicas a respeito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa Pesquisa (2023), a autora apresenta os resultados de um levantamento de trabalhos de pesquisa, a respeito do pensamento algébrico,



realizado no Catálogo da CAPES e no seu Portal de Periódicos, com o objetivo de conhecer as produções científicas nacionais, referentes ao ensino/estudo da álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto nas investigações ao nível de doutorado e de mestrado, quanto nas publicações em periódicos. Nesse trabalho, Silva revela a necessidade e a pertinência do desenvolvimento de investigações que possam contribuir para o ensino da **Álgebra**, com profundidade no estudo dos conteúdos e nas sugestões de estratégias/orientações que possibilitem aos professores ampliar o potencial das ações didático-pedagógicas e das tarefas/resoluções de problemas para a promoção do pensar algebricamente.

O sétimo capítulo é fruto de uma pesquisa de Alves e Nascimento Junior com a temática Matemática e Literatura Infantil: possibilidades pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo compreender como se deu o uso da Literatura Infantil como possibilidade pedagógica para o desenvolvimento das noções matemáticas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na cidade de Mataraca-PB.

Tal pesquisa apontou que os resultados obtidos, com a Sequência Didática (SD), mostraram o uso da Literatura Infantil, como um recurso, instrumento para se trabalhar matemática, apresenta-se como uma metodologia aceitável e que tem potencial para se obter resultados consideráveis com relação à aprendizagem das crianças.

O oitavo capítulo: Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental - Um olhar para as propostas curriculares de Escolas Públicas da Rede Municipal Ensino de Mamanguape-PB das pesquisadoras: Silva, Souza e Alves. Tem como objetivo analisar essas propostas curriculares estabelecendo relações com documentos oficiais de currículo no tocante à Matemática. Conforme as autoras, os dados indicaram indícios de atividades/ações didáticas que contemplam pontos elencados na BNCC, tais como: letramento matemático; uso da ludicidade; uso de materiais didáticos manipulativos e a problematização, o que constitui em aspectos importantes para o trabalho pedagógico no ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No nono capítulo, Subprojeto PIBID Pedagogia *Campus IV/UFPB*: olhares sobre o Processo Formativo das pesquisadoras Assis e Alves, apresenta as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Iniciação à Docência/PIBID, Subprojeto Pedagogia do *Campus IV* da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, a partir do olhar dos estudantes bolsistas. Por ser um programa de iniciação à docência, o processo em si contribui para a inserção dos bolsistas em sala de aula na escola básica, possibilita a efetivação da relação teoria e prática e o estabelecimento do elo universidade-escola.

O trabalho mostrou que as atividades aconteceram na Universidade e nas escolas parceiras por um período de 18 meses (outubro de 2022 a março de 2024) e que esse

processo formativo, além das pesquisas, envolveu a construção/orientação de atividades no formato de oficinas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas parceiras. Tais oficinas contemplaram as diversas áreas de conhecimento que compõem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As autoras salientam que, ao término das atividades, foi aplicado um instrumento de avaliação do processo pelos estudantes bolsistas, e as falas dos participantes indicaram que houve contribuições significativas ao processo formativo inicial, a partir das vivências nas ações do Subprojeto PIBID Pedagogia *Campus IV/UFPB*.

E o décimo capítulo: Estratégias Pedagógicas no ensino da Libras como segunda língua para Ouvintes, das autoras Nascimento e Silva abordam estratégias pedagógicas aplicadas no ensino da Libras como segunda língua para ouvintes. Para as pesquisadoras, o ensino e a aquisição da L2 requerem um planejamento metodológico, voltado para a especificidade dessa língua.

Conforme as autoras, foi percebido que a compreensão linguística é mais satisfatória quando iniciada já nos primeiros anos escolares, visto que a criança terá uma maior capacidade de absorver novas línguas assim como assimilar de forma mais natural. O trabalho tem sua importância quando se entende que tal aquisição de conhecimento pode acontecer de maneiras diferentes para cada indivíduo, vê-se a necessidade de adotar metodologias específicas que consigam alcançar esses objetivos.

No ensino da Libras, a utilização de recursos visuais é importante, com produções desenvolvidas em especial para a comunidade surda. Ao se trabalhar com crianças, a utilização de métodos visuais é fundamental, pois a língua de sinais necessita estar interligada a imagens, assim como respeitar as regras gramaticais. Outro fator a ser observado será a diversidade do ambiente, uma vez que essa pluralidade poderá fornecer uma variedade de informações e tecnologia. E, assim, pode-se entender que a educação precisa estar em constante evolução, com a busca de métodos que possam facilitar esse processo, respeitando as características gramaticais da língua, assim como a viabilização de uma formação educacional abrangente.

Assim, o grupo de pesquisadores coloca à reflexão temas diversificados e à disposição pesquisas e práticas pedagógicas em movimento da Universidade para Escola e da Escola para outras instâncias sociais. Espera-se, ao mesmo tempo, desejando que as propostas aqui apresentadas sejam úteis aos professores em formação, que tragam novas experiências efetivas desenvolvendo projetos de ensino, a partir do cotidiano escolar, trazendo à tona novas experiências e expondo práticas e reflexões ao modo e sabor multicultural.

No último capítulo, Educação Indígena e Educação Infantil Indígena: por uma educação descolonial e transformadora, das autoras Andrade e Viveiros nos mostram que a Educação Indígena ocorre desde os primórdios dos povos originários, sendo específica de cada povo, cada lu-

gar, cada época. A Educação Indígena corresponde à transmissão das tradições, costumes, cultura, legados, forma de organização social, forma de vida, língua materna, dentre outros aspectos que findam por definir o ser indígena. Para as autoras, por ser uma educação pautada na transmissão oral de conhecimentos de geração em geração, não necessariamente tais conhecimentos precisam ser elaborados ou pautados em concepções técnicas, mas, sobretudo, são conhecimentos da vida prática, dos afazeres cotidianos, da constituição e formação de uma cultura específica, de uma fé vivenciada em rituais próprios, de costumes e de artefatos para a sobrevivência e tradições.

As autoras defendem que Educação Infantil Indígena é a primeira etapa da educação básica destinada aos povos originários, sendo ela um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. Visto assim, cabe, a cada comunidade/população indígena, a decisão da oferta ou não da Educação Infantil para suas crianças, isso, porque implica a introdução da criança em um contexto educacional formal, o qual necessariamente precisa responder as demandas e necessidades de cada povo/local.

Andrade e Viveiros entendem ser necessário que as políticas públicas, acerca da educação ofertada aos povos originários, sejam cumpridas, efetivadas e vivenciadas em consonância com os desejos próprios de cada povo. E, assim, o trabalho apontou que a escola infantil indígena, desde os seus documentos oficiais, até à efetivação das práticas pedagógicas, precisa ser constituída, sobretudo, à luz

da história de cada local, suas lutas, suas marcas, sua política, seu modo de vida e suas perspectivas de futuro, sem perder de vista a concepção de criança e de infância que permeiam os olhares para os pequenos curumins, tornando-se espaço vivo de aprendizagens múltiplas, de promoção de novos saberes, de construção de culturas, de manutenção de tradições e de superação de marcas do passado.

**Dos Organizadores.**

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - O PROCESSO FORMATIVO E AS  
PROPOSTAS CURRICULARES NAS PRÁTICAS DOCENTES  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....4

EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS IV/  
UFPB: TRAÇOS E TRAJETÓRIAS..... 17

Aline Cleide Batista  
Caroline Pereira Silva  
Maria Aldecy Rodrigues de Lima

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO PROGRAMA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESVELANDO PRÁTICAS  
MULTICULTURALMENTE ORIENTADAS ..... 35

Estefani Maximo de Aquino  
Aline Cleide Batista  
Joel Araújo Queiroz

EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: UMA REVISÃO DA  
LITERATURA..... 57

Aurília Coutinho Beserra de Andrade  
Kilza Fernanda Moreira de Viveiros

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 94

Kalynda Farias da Silva  
Cristiane Borges Angelo

PENSAMENTO ALGÉBRICO: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS  
A RESPEITO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL..... 134

Sheila Valéria Pereira da Silva

MATEMÁTICA E LITERATURA INFANTIL:  
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL .....150

Francisca Terezinha Oliveira Alves  
Carlos Gutemberg Sebastião do Nascimento Junior

MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA AS PROPOSTAS  
CURRICULARES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE  
MUNICIPAL ENSINO DE MAMANGUAPE-PB .....180

Aline Azevedo da Silva  
Roberta Silva Maia de Souza  
Francisca Terezinha Oliveira Alves

O SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA CAMPUS IV/UFPB:  
OLHARES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO.....201

Francymara Antonino Nunes de Assis  
Francisca Terezinha Oliveira Alves

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LIBRAS  
COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OUVINTES.....217

Dannubia Daniel de Albuquerque do Nascimento  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria Cândido da Silva

EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO INFANTIL  
INDÍGENA: POR UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIAL E  
TRANSFORMADORA.....242

Aurília Coutinho Beserra de Andrade  
Kilza Fernanda Moreira de Viveiros



# EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS IV/UFPB: TRAÇOS E TRAJETÓRIAS

Aline Cleide Batista  
Caroline Pereira Silva  
Maria Aldecy Rodrigues de Lima

## INTRODUÇÃO

A pesquisa partiu da aplicação de questionários com perguntas estruturadas voltadas aos egressos do curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB, com o objetivo de buscar indícios, mediante a formação oferecida por esse curso. Para a construção da argumentação, os estudos se basearam em pesquisas e teóricos que discutem sobre currículo e formação de professores, nessa articulação, perseguiram-se intercruzamentos de compreensões, aproximações, distanciamentos, desafios e perspectivas para a formação de professores

Como justificativa da pesquisa, apontam-se os seus resultados como uma fonte de aproximação e reflexão, a respeito da formação docente ofertada pelo curso de Pedagogia do CCAE-UFPB, contribuindo inclusive com estudos subsequentes, pois a formação do educador está intimamente ligada à sua prática e seus conhecimentos teóricos contribuem para uma melhor qualidade do ensino. Além disso, a formação do professor depende diretamente da qualidade do curso de licenciatura que lhe foi oferecido e essa formação reflete na maneira como o educador percebe e executa seu trabalho.

A pesquisa teve por objetivo mapear e refletir acerca das trajetórias e perspectivas de práticas formativas e profissionais assumidas pelos egressos do curso de Pedagogia do *Campus IV*, sob a perspectiva do multiculturalismo e observar como esses elementos estão refletidos na formação dos Pedagogos egressos. Desdobrando por meio dos seguintes objetivos específicos: propiciar o aprofundamento de estudos e discussões sobre o curso de Pedagogia; localizar, aplicar questionário; e analisar as respostas dos egressos do curso de Pedagogia da UFPB.

A pesquisa iniciou-se com revisões bibliográficas a fim de mapear as principais compreensões acerca de uma formação de professores multiculturalmente orientada, amparada pela abordagem qualitativa com aportes da abordagem quantitativa na sistematização dos dados. Ademais, foi elaborado um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas voltadas à temática da pesquisa.

Para Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um dado grupo social, de uma organização etc. Enquanto a abordagem quantitativa é originária do pensamento lógico e tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos quantificáveis da experiência humana. Segundo Gerhardt *et al* (2009), o uso do questionário no desenvolvimento da pesquisa qualitativa é um importante instrumento para a coleta de dados mediante uma série ordenada de perguntas a serem respondidas por escrito sem a presença do pesquisador, com o objetivo de mapear opiniões,

crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas.

Na interpretação dos dados, recorreu-se à técnica da análise de conteúdo, proposta por Gil (2002) e Bardin (1979), envolvendo a classificação das categorias de análise, a organização dos enunciados por categorias (unidades de análise) e a interpretação à luz do referencial teórico a partir de três fases: a) pré-análise; b) exploração mais criteriosa e reflexiva; e c) tratamento dos resultados e interpretação dos dados à luz da teoria. Dentre as várias perspectivas apontadas por Bardin (1979), desenvolveu-se a do tipo temática, ou análise temática, de modo que as categorias foram previamente escolhidas sendo elas: identidade, diferenças e marcadores culturais, as categorias foram selecionadas por serem consideradas questões caras ao multiculturalismo.

Desse modo, objetiva-se identificar, através da análise temática da fala dos respondentes, as percepções dos egressos sobre a formação recebida no curso e suas perspectivas formativas e profissionais. Logo, o campo da pesquisa é o curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB, a partir de uma proposta metodológica que adota um direcionamento descritivo-interpretativo, de ordem qualitativa, e utiliza, também, alguns dados quantitativos, para contribuir com a análise e a interpretação dos dados.

## **O CURSO DE PEDAGOGIA DO CCAE, CAMPUS IV/UFPB**

O curso de Pedagogia da UFPB, *Campus IV*, destina-se à formação de profissionais para atuação na docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio na modalidade Normal, na Supervisão, Organização e

Gestão Educacional, além de espaços não escolares em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Segundo PPP do curso, normatizado pela Resolução do CONSEP UFPB N° 14/2019, formar um profissional apto a atuar nesses diversos campos, implica certificar um egresso capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar conhecimentos tanto no ensino quando em ações de gerenciamento e coordenação decorrentes do âmbito escolar como em espaços não escolares.

Para tanto, exige uma formação que seja capaz de formar um profissional apto a investigar, refletir e produzir conhecimento em sua atuação e em áreas em que se desenvolvam atividades com os alunos tradicionalmente incluídos nas diversas modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação a Distância (EAD), Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação em Estabelecimentos Penais. Nesse sentido, Libâneo (2013) argumenta que a formação do profissional para o magistério é composta por um conjunto coordenado de disciplinas articuladas entre si que buscam a unidade teórico-metodológica do curso. De modo que a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para conduzir de forma competente o processo de ensino.

O *Campus IV* da UFPB está situado no Litoral Norte da Paraíba e se organiza em duas unidades de ensino: nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto. Esse *Campus* foi criado por meio da Resolução do Conselho Universitário n° 06/2006 de 08 de maio de 2006. Na cidade de Mamanguape ficam os quatro cursos de

Licenciatura: (Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (presencial), Licenciatura em Letras – Língua Inglesa–EAD e Licenciatura em Letras- Língua Espanhola- EAD) e três cursos de Bacharelado (Contábeis; Secretariado Executivo e Administração).

O curso de Pedagogia do Centro de Ciências Aplicadas e Educação do *Campus IV* da UFPB tem 250 estudantes com *status* ativo (período letivo 2023.1), distribuídos em duas organizações curriculares, quais sejam: o Projeto Político de Curso de criação do curso de Pedagogia de 2006 que foi alterado em 2011 e um segundo Projeto Político de Curso que data de 2019. O PPC de 2006, com área de aprofundamento na Educação de Jovens e Adultos, atualmente é o único com alunos egressos. O curso, teve as atividades iniciadas no ano de 2007, os primeiros egressos do curso datam no semestre 2011.1, quando 9 (nove) estudantes colaram grau. Esses foram os primeiros egressos do curso de Pedagogia.

Para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida, realizou-se um cadastro na Plataforma Brasil, para análise junto ao Comitê de ética. Após a aprovação, iniciaram-se os estudos bibliográficos sobre os temas centrais tratados na pesquisa que serviram de base e direcionamento para a elaboração do questionário, disponibilizado aos respondentes através do Google Forms. O questionário foi estruturado com 45 questões (38 questões fechadas e 6 abertas) e dividido em quatro seções temáticas, quais sejam: identificação geral, formação (concluída/em andamento), atuação profissional e compreensões acerca de questões multiculturais (essa última seção temática não foi analisada em detalhes no presente artigo).

## MAPEANDO O PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO

Na perspectiva de mapear e contatar os egressos, foi solicitado a Coordenação do curso de Pedagogia – CCAE/UFPB, os nomes e e-mails de todos os estudantes formados (de 2006 até agosto de 2023). Foram enviados cerca de 270 e-mails, dos quais alguns falharam ou não chegaram ao seu destinatário, também se utilizou de grupos de *WhatsApp* com egressos na divulgação do questionário, por várias vezes os e-mails foram reenviados, entretanto, por se tratar de uma pesquisa de caráter não obrigatório e, devido a limitação em localizar alguns egressos, obtiveram-se 9 (nove) respostas até o dia 18 de agosto de 2023. Dos nove que se prontificaram a responder a pesquisa, dois são do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades entre vinte e quarenta anos.

**Figura 1:** Idade e sexo dos egressos



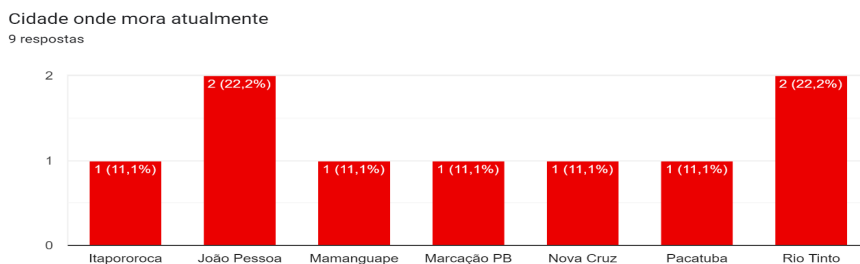
Fonte: da pesquisa (2023)

O corpo discente do curso de Pedagogia é constituído, principalmente, por pessoas vindas dos vários municípios circunvizinhos, justificando a sua relevância social da instituição de

Ensino nessa região. Na atualidade, o curso de Licenciatura de Pedagogia atende estudantes dos municípios de: João Pessoa, Araçagi, Capim, Curral de Cima, Cuité de Mamanguape, Capim, Duas Lagoas, Jacaraú, Itapororoca, Rio Tinto, Mamanguape, Mataraca, Marcação, Baía da Traição, Pedro Regis etc. São estudantes com baixo poder econômico, em geral, trabalhadoras/es ou filhas/os de trabalhadoras/es assalariadas/os.

Todos os egressos são brasileiros. Sete dos respondentes, atualmente, residem em cidades paraibanas, localizadas na área metropolitana de João Pessoa ou no Vale do Mamanguape (onde se localiza o *Campus*); dois dos respondentes moram, atualmente, em outros estados (Ceará e Rio Grande do Norte).

**Figura 2:** Local de residência dos egressos

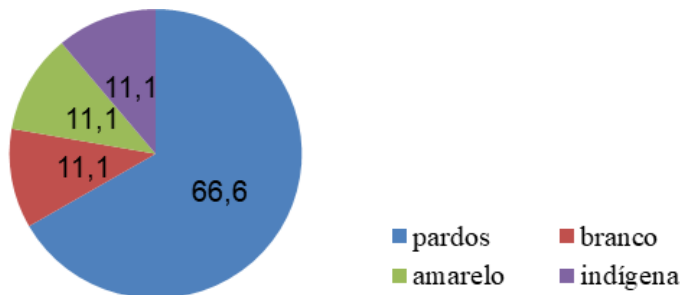


Fonte: da pesquisa (2023)

Todos os respondentes afirmam se identificar com alguma religião ou crença, sendo que 44,4% evangélicos (quatro pessoas) e 55,6% católicos (cinquenta e cinco pessoas). Com relação à cor/raça em que se reconhecem, representado na **figura 4**, 66,6% (sessenta seis pessoas) se declaram como pardos, um dos respondentes se declara como branco, um como amarelo e um como indígena. É curioso observar que entre um grupo de raça

e cores distintas, a questão da crença/religião fica engessada nas matrizes cristãs: evangélicos e católicos.

**Figura 4:** Cor/raça em que os egressos do curso de Pedagogia-CCA-E-U-FPB, se reconhecem.



**Fonte:** da pesquisa (2023)

Com relação à identidade de gênero e opção sexual, 100% se declaram como cisgênero e hetero. 100% se declaram como não portadores de alguma deficiência ou necessidade de atendimento educacional especializado. Também foi questionado se há alguma individualidade ou marca identitária que considerassem como uma diferença do “padrão” e que gostariam que fosse considerada/respeitada, dos quais 100% responderam que não.

Sobre o perfil identitário, formado nas respostas anteriores, foi perguntado se durante a formação sentiram que foram contemplados, um dos respondentes respondeu que não, dois responderam que em parte e sessenta e seis (66,7%) responderam que sim. Ao serem perguntados sobre o que acham sobre isso, 77,8% (setenta sete pessoas) afirmaram ser uma coisa boa; enquanto que, para um considerou ruim; e um declarou que “depende como a identidade do outro é tratada e como permite e vê que é tratada”.

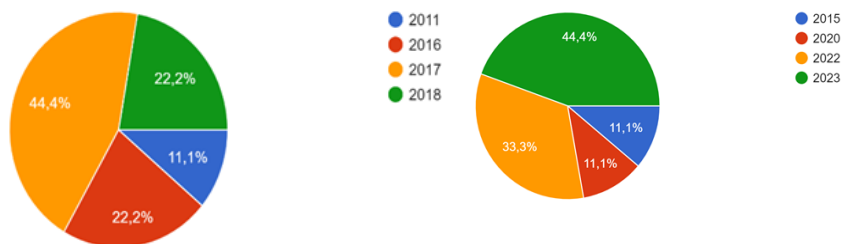


No decorrer do curso, foi questionado se eles já se sentiram excluídos ou atingidos de forma negativa devido a alguma dessas características/marcas identitárias, dos quais apenas um respondeu que sim, enquanto oitenta e oito (88,9%) responderam que não.

## PROCESSO FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS

Os participantes da pesquisa, entraram no curso de Pedagogia entre os anos de 2011 a 2018. Sendo a maioria com ingresso em 2017 e conclusão em 2023. São pessoas que passaram o período da Pandemia (2020-2022) como estudantes do curso e que provavelmente tiveram a trajetória acadêmica afetada. Nesse cenário, o curso que deveria ser cursado em quatro anos e meio, foi concluído em seis anos. Os dados estarão representados na figura 3.

**Figura 3:** Anos de ingresso (A) e de conclusão (B) dos egressos do curso de Pedagogia/CCA/E/UFPB.

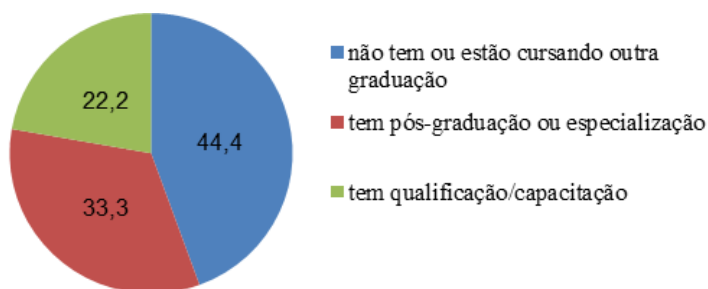


**Fonte:** da pesquisa (2023)

Conforme observamos, os egressos participantes da pesquisa concluíram o curso em momentos diferentes, daí a pos-

sibilidade de terem, ou não, uma formação posterior, poder ser afetada pela data de conclusão. Todavia, cerca de 44,4% dos egressos não possuem ou não estão cursando outra graduação, pós-graduação ou especialização; 33,3% possuem ou estão cursando pós-graduação; e 22,2% possuem ou estão em uma qualificação/capacitação (**figura 5**).

**Figura 5:** Formação profissional dos egressos do curso de Pedagogia-CCAE-UFPB.

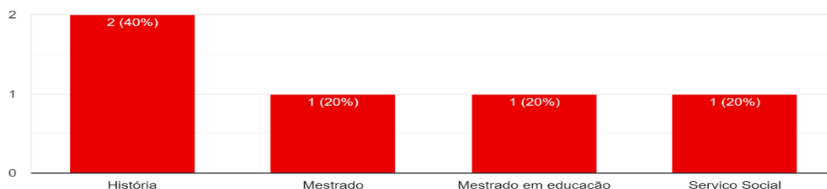


**Fonte:** da pesquisa (2023).

Dos que possuem/cursam graduação, pós-graduação e/ou especialização/qualificação, ao serem perguntados sobre quais responderam: em Gestão escolar; Alfabetização e Letramento e Coordenação pedagógica; Letras/Língua Portuguesa; pós-graduação em Educação Especial, Educação Integral e Integradora e Gestão Escolar; pós-graduação em Libras; Formação Continuada em Educação Integral – UFRN. Além disso, 44,4% dos entrevistados apontaram que não pretendem cursar outro curso acadêmico; enquanto 44,4% responderam que sim; e 11,1% responde que talvez. Quanto aos respondentes sobre a possibilidade de fazerem outro curso e qual seria, dois respondentes indicam que História; dois mestrados; e um respondeu Serviço Social.

## Figura 6: Cursos que pretendem cursar

2.3 Caso faça outro curso, qual almeja cursar?  
5 respostas

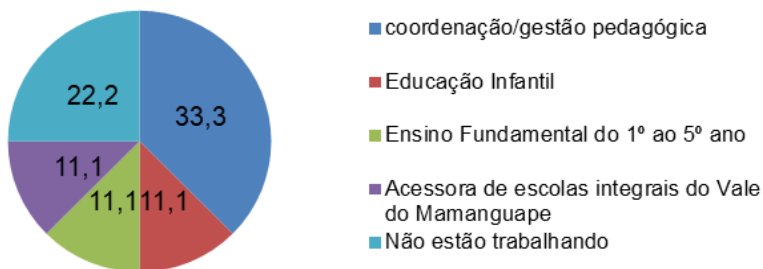


**Fonte:** da pesquisa (2023).

Com respeito à atuação profissional, a maioria está trabalhando (sete), dos quais cinco atuam como pedagogos, três na Gestão e/ou Coordenação Pedagógica, um na sala da Educação Infantil e um no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (ver **Figura 7**).

Um dos egressos trabalha em espaços não escolares como pedagogo na 14ª Gerência Regional do Ensino, como assessora de escolas cidadãs integrais do Vale do Mamanguape, dando apoio pedagógico aos profissionais da educação que atuam no espaço escolar. Um dos respondentes não atua como pedagogo, é auxiliar de escritório, enquanto outro está estudando para concurso.

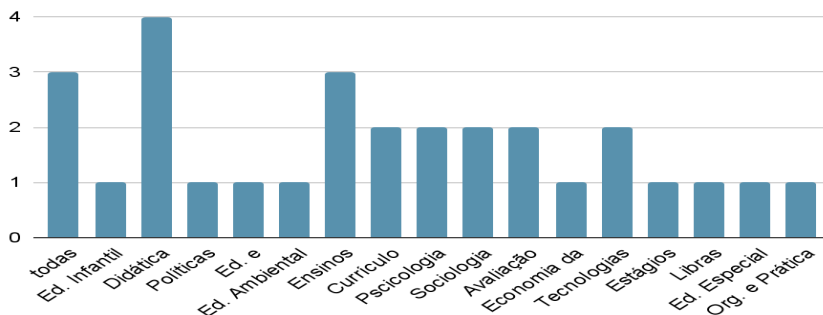
**Figura 7:** Atuação profissional dos egressos do curso de Pedagogia-CCA-E-UFPB.



**Fonte:** da pesquisa (2023)

Ao serem perguntados sobre quais disciplinas do curso de Pedagogia contribuíram para a formação, três responderam que todas, de forma mais específica as mais citadas pelos demais respondentes foram Ensino de Português, Ensino de Matemática, Ensino de Geografia, Ensino de História, Ensino de Artes, Ensino de Ciências, Currículo e Planejamento, Psicologia, Sociologia, Avaliação e Educação e Novas Tecnologias, cujo o carácter predominante estão mais voltados à prática e ao planejamento didático-pedagógica, com especial destaque a disciplina Didática e os ensinos ( ver **Figura 8**).

**Figura 8:** Disciplinas importantes para a formação, segundo egressos do curso de Pedagogia-CCA-E-UFPB.



**Fonte:** da pesquisa (2023)

Ademais, os respondentes concordam que a formação recebida no curso de Pedagogia contribuiu positivamente na atuação profissional, como poderemos ver no quadro 1.

**Quadro 1:** Percepções de egressos sobre a formação inicial, a partir das contribuições de disciplinas e de outras atividades, no curso de Pedagogia-CCAUE-UFPA.

**Egresso A-** Com essas disciplinas compreendemos a abordar determinadas datas comemorativas de forma respeitosa e não estereotipada.

**Egresso B-** Partindo dos pressupostos discutidos nas disciplinas consigo compreender a diversidade cultural de meu aluno, buscando explorar de forma a contribuir com o desenvolvimento educacional, ético e social.

**Egresso C-** Através das aulas.

**Egresso D-** Participando do grupo de pesquisa GEM (Grupo de Estudos Multiculturais), consegui ter uma visão mais ampla sobre o multiculturalismo e como está presente na sociedade.

**Egresso E-** Possibilitou ampliar o olhar sobre a temática e analisar documentos e práticas pedagógicas a partir de uma visão multicultural.

**Egresso F-** Por meio das formações, foi possível perceber que existem várias culturas e diferentes modos de pensar sobre o conhecimento.

**Egresso G-** Por nos apresentar o conceito de multiculturalismo e as suas diversas dimensões na sociedade.

**Egresso H-** Refletindo sobre as condições reais dos estudantes, no que diz respeito à organização pedagógica da prática educativa, a fim de contemplar as diferenças culturais no espaço escolar para que se compreenda as diferenças como uma condição positiva no processo de aprendizagem do estudante, compreendendo os conceitos de respeito, pluralidade, cultura e equidade de maneira contextualizada.

**Egresso I –** Conhecimento

**Fonte:** da pesquisa (2023)

Desse modo, é perceptível que os egressos consideram a formação ofertada como sendo de vital importância não apenas

na prática da profissão, mas também do ponto de vista social e do conhecimento aliado ao senso crítico de análise.

De modo geral, sobre as práticas dos professores formadores para além do conteúdo, foi questionado se houve espaço para problematizações de valorização das diversas identidades e das diferenças. Segundo 66,7% (seis pessoas) sim, enquanto 11,1% (uma pessoa) responderam que não, e 22,2% (duas pessoas), responderam que em parte. Como justificativa os egressos responderam:

**Quadro 1:** Respostas de egressos sobre as práticas de professores formadores durante formação inicial no curso de Pedagogia-CCAE-UFPB.

- A-** As práticas vivenciadas na aula eram estimulantes.
- B-** Em algumas situações, as vivências culturais não foram amplamente abordadas e ou exploradas.
- C-** O curso é ótimo, ele traz uma forma de ver a pedagogia de maneira reflexiva.
- D-** Amplia o olhar para a diversidade cultural e identitária.
- E-** Houveram [sic] situações em que isso era problematizado na prática dos professores, mas em alguns casos essa valorização da pluralidade ficava apenas no discurso de alguns deles e na prática as coisas eram bem diferentes, pois a preferência era por um determinado posicionamento/modo de ser como sendo o bom e correto.
- F-** Havia a introdução do fato de que a identidade não é algo comum a todos, mas que permeiam em um mesmo espaço múltiplas identidades cada uma com suas diferenças.
- G-** Sim, quando nos possibilitavam refletir sobre as diferenças na sala de aula, principalmente no compartilhamento de experiências dos estágios supervisionados.
- H-** Os professores são bem instruídos e nos orientam de forma coerente com a realidade e as vivências.

**Fonte:** da pesquisa (2023)

Aos respondentes, perguntou-se se participaram de grupos de estudo e projetos durante a formação (PROLICEN, PIBID, PIBIC, Residência, curso de extensão entre outros), oito dos respondentes responderam que sim, desses, sete declararam que essa participação contribui na formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Pensar na formação de professores significa reconhecer sua influência na formação de identidades, conhecimento, formação cidadã com o potencial para a valorização da diversidade cultural em desafio ao racismo, desigualdades e preconceitos silenciadores de vozes de grupos subalternizados.

## **À GUIA DE CONCLUSÃO**

O funcionamento do Curso de Pedagogia, *Campus IV*, CCAE/UFPB tem permitido o desenvolvimento de ações, junto a programas de capacitação de professores e alunos, permitindo uma maior interação da Universidade com os demais níveis de ensino dessa região, particularmente das redes públicas (estadual e municipal) inseridas na oferta da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Ainda assim, enfrentamos o desafio de superar as limitações estruturais, relacionadas com espaço físico, falta de equipamentos e redes de Internet, acessibilidade, laboratórios, biblioteca adequada e atualizada, ambientes de professores, entre outras, e as limitações acadêmicas no tocante ao *déficit* de professoras/es no quadro docente, ausência de transportes para estudantes, e altos índices de evasão. Todos esses fatores concorrem para a

ampliação do tempo de conclusão do curso pelos estudantes dos cursos ofertados e o comprometimento da qualidade do ensino.

Em meios às exigências da formação docente e demandas ao exercício da profissão professor, os egressos compreendem que tiveram uma boa formação e mais de 50% pretendem continuar o estudando (formação continuada). Esse indicador, sugere que os egressos do curso de Pedagogia, Campus IV, carecem de cursos de pós graduação que possibilitem a continuidade no processo formativo. Ademais, o curso de Pedagogia não se destina apenas a professores, mas também à formação de profissionais aptos a atuarem em ambientes escolares e não escolares em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos.

Apesar dos mais de 270 e-mails que foram enviados e reenviados e o contato por meio de grupos de *WhatsApp*, apenas nove egressos se prontificaram a responder ao questionário, dos quais sete estão trabalhando, cinco deles são pedagogos. Os nove consideram que o curso e as disciplinas oferecidas contribuíram de modo significativo para a sua atuação pedagógica, em especial as que se voltam ao planejamento pedagógico.

Portanto, a de se considerar que a formação é mais do que os documentos que a orientam, é, sobretudo, as relações que ocorrem e dinâmica destas para além dos textos, para além das teorias e ementas. O questionário permitiu perceber que, aos que se prontificaram a responder a formação, permitiu um novo olhar para diversas questões, mas que sentem a necessidade de um contato mais direto e profundo com elas.

A pesquisa apresenta considerações importantes para a reflexão sobre o processo formativo no curso de pedagogia, so-



bre a importância das práticas pedagógicas dos docentes, bem como da variedade de fontes e a contextualização dessas práticas e das experiências e representações pessoais na implementação de um ambiente reflexivo e acolhedor das identidades e diferenças como contribuição para o crescimento individual e coletivo.

Vale ressaltar que, apesar de essa pesquisa apontar indícios importantes para a formação dos pedagogos da UFPB e sua contribuição para a educação, para entender como de fato essa formação direciona à identidade desses futuros professores, seria necessária a utilização de outros meios e abordagens de pesquisa, além de um número maior de participante para compor um retrato mais fiel.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020 p. 28-44. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. Cortez: São Paulo. 2013.

SILVEIRA, D. T., & CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Centro de Ciências Aplicadas e Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Centro de Ciências Aplicadas e Educação–Campus IV. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (Resolução N° 14/2019), 2019.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESVELANDO PRÁTICAS MULTICULTURALMENTE ORIENTADAS

Estefani Maximo de Aquino  
Graduanda em Pedagogia, CCAE, UFPB  
Email: estefanymaximo1@gmail.com

Aline Cleide Batista  
Prof. Dra. Departamento de Educação UFPB  
Email: alinecleide@yahoo.com.br

Joel Araújo Queiroz  
Prof. Dr. Departamento de Educação, CCAE/ UFPB  
E-mail: joel.queiroz@academico.ufpb.br

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa os relatórios do Programa Residência Pedagógica (PRP) subprojeto Pedagogia, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAЕ), Campus IV, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a partir do edital Capes nº 06/2018. Com o auxílio do referencial das práticas pedagógicas multiculturais e com o objetivo de identificar propostas que estejam articuladas com os potenciais multiculturais. Por meio da pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa nos permitiu organizar documentos, catalogar e vivenciar os estudos reflexivos em todo processo da pesquisa.

Ao considerar o Multiculturalismo como foco para realização dessa pesquisa, os textos lidos e estudados foram baseados em autores/as que discutem o Multicultura-

lismo no contexto educacional: Candau (2011, 2012), Canen (2007, 2011). Esses autores afirmam que o multiculturalismo se caracteriza no campo educacional articulando as relações culturais aos processos de ensino e aprendizagem dentro das escolas, com objetivo de estabelecer práticas educativas, inclusão e diversidade para os alunos dentro e fora da sala de aula.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é projeto executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que proporciona aos/as residentes bolsistas a possibilidade de desenvolver atividades em escolas públicas de Educação Básica (Escola campo). Nessa perspectiva, o Programa tem a intenção de enriquecer a formação dos discentes de Licenciatura e vincular teoria e prática. Dessa forma, propõe-se aperfeiçoar o estágio supervisionado disponibilizado obrigatoriamente pelo curso.

Com o objetivo de identificar práticas pedagógicas com potenciais multiculturais, foram analisados 22 (vinte e dois) relatórios de residentes bolsistas, licenciandas do curso de Pedagogia do Campus IV. Esses relatórios apresentaram os resultados das atividades realizadas no âmbito do projeto, com o total de 440 horas de carga horária de acordo com o edital. n° Edital Capes n° 06/2018. As residentes<sup>1</sup> tiveram como orientadoras as Professoras Doutoradas Evelyn Faheina e Aline Cleide Batista.

---

1 Usaremos o feminino para se referir aos/as participantes do projeto, pois todas as pessoas, estudantes/residentes, orientadoras e preceptoras, envolvidas no sub projeto Pedagogia/CCAEE eram mulheres

Participaram do Programa Residência Pedagógica 22 (vinte e duas) residentes. Para a organização das atividades do projeto, as estudantes foram divididas inicialmente em 3 (três) escolas públicas do Vale do Mamanguape-PB, localizadas nas cidades de Rio Tinto e Mamanguape. As escolas contempladas foram Escola Municipal Ensino Fundamental Herman Lundgren, Escola Municipal Ensino Fundamental Padre Geraldo e Escola Municipal Ensino Fundamental Prefeito Gerbasi. Além das professoras orientadoras as residentes foram acompanhadas pelas preceptoras<sup>2</sup> que também tem um papel importante na construção desse projeto

.As atividades desenvolvidas pelas residentes dentro da carga horária geral são divididas pela ambientação, regência, planejamento das atividades, reuniões na instituição, participação de eventos, e construção e socialização dos relatórios finais. As disciplinas abordadas nos planos de atividade e produção da regência e intervenção são todas articuladas às habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como componente curricular Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e Artes. As residentes realizaram atividades em turmas da Educação Infantil e turmas do 1º ou 5º ano do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, a finalidade da pesquisa se deu a partir das práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas reveladas no Programa Residência Pedagógica, e cumpriu a função do pesquisador conhecer e estudar os

---

2 Preceptoras: professora da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

teóricos que articulam com a temática a partir dos encontros de estudos, fichamento das obras discutidas, mapeamento dos documentos (editais, relatórios, subprojetos, portarias, etc.), por fim, a construção das análises.

## **PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) visa a estimular projetos inovadores propondo aprimorar o estágio supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura. A partir dos subprojetos, o programa residência pedagógica possibilita aos/as residentes vivenciar a realidade social enfrentada pelas redes públicas de ensino. A finalidade do PRP é incentivar a formação de docentes de nível superior para a Educação Básica, a fim de conduzir o/a licenciando/a a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática, considerando diagnósticos sobre ensino e a aprendizagem escolar.

A primeira etapa do processo de organização, seleção e distribuição de bolsas, aconteceu com a construção do projeto institucional, apresentando sua caracterização, objetivos, metas, justificativa, plano de acompanhamento e avaliação. Em seguida, passou-se para a elaboração dos subprojetos, que passaram por análise técnica e análise de mérito, podendo ser eliminado ou classificado pela nota e pontuação das propostas. Após a seleção dos projetos institucionais e seus respectivos subprojetos, as instituições organizaram os seus editais internos para a seleção dos/as estudantes residentes e professoras preceptoras.

As responsabilidades das residentes a partir do subprojeto é participar das reuniões com orientadores/as e preceptores/as do programa residência pedagógica, também envolver-se no curso de formação destinados aos preceptores e residentes, fazer a ambientação na escola campo para dar início a elaboração do plano de atividades, inserir-se de maneira aprofundada na escola para a prática de sua regência e intervenção e, por fim, produzir e socializar o relatório final.

Com o auxílio das professoras orientadoras, preceptoras e colaboradoras do programa, as alunas bolsistas ou voluntárias tiveram a oportunidade de desenvolver em sua ação autonomia significativa que para sua formação possa lhe proporcionar experiência pedagógica e estratégia para atuação na docência. Por fim, os resultados esperados pelo PRP são por meio da articulação da relação teoria acadêmica e prática profissional docente por articulado aos Estágios Supervisionados do Curso de Pedagogia com incidência sobre ascências cognitivas para promoção da alfabetização de crianças, jovens e adultos. Levando em conta a relação entre a Instituição Superior e as Escolas Públicas de Ensino (Brasil, 2018).

Entende-se que o Programa Residência Pedagógica colaborou e continua colaborando para uma formação qualificada das alunas de licenciatura do curso de Pedagogia, incentivando as futuras professoras uma prática destinada a formar seres pensantes e reflexivos. Para ampliar a compreensão acerca do subprojeto do PRP no Curso de

Pedagogia Campus IV, os planos das residentes foram descritos na tabela abaixo:

Quadro 1 - **Identificações das Residentes**

Identificações das Residentes	
Nº de inscritos	22
Carga Horária	440 horas
Curso	Pedagogia
Docente orientador	Evelyn Faheina / Aline Cleide Batista
Subprojeto/código	Pedagogia/833
IES/Código	Universidade Federal da Paraíba/579
Informações sobre os Relatórios Pesquisados	
Estrutura dos Dossiês dos residentes	Identificação dos residentes, escola, orientadores e coordenadores do projeto e preceptora da escola; Plano de atividades; Relatório resumido para o MEC; Sequência Didática; Fotos do desenvolvimento do projeto; Frequência dos residentes.
Preceptores	Severina de Fátima Viana Florêncio; Luciana Soares da Silva; Andressa Galdino da Silva; Maria Lucia Soares da Silva.
Atividades desenvolvidas	Ambientação da escola, regência, planejamento das atividades, atividades desenvolvidas na IES, atividades desenvolvidas em outros espaços, construção e socialização do relatório final.
Disciplinas abordadas	Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes.



Atividades desenvolvidas em outro espaço	Desfile Cívico; II semana de Pedagogia; Mostra de profissões da UFPB; Encontro unificado 2019 da UFPB – ENID, ENEX, ENIC; Congresso Nacional de Educação – CONEDU; Culminância junina; Festade encerramento do ano letivo; Abertura do PRP no auditório para apresentar o projeto pelo edital 06/2018 da Capes; Memória do dia da consciência negra, no espaço cenreo cultural fênix
Turmas escolhidas	Maternal, Pré I, Pré II, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano.
Identificação das Escolas:	Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Gerbasi, Município de Rio Tinto: 7 residentes atuantes. Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Geraldo, Município de Mamanguape: 9 residentes atuantes. Escola Municipal de Ensino Fundamental Herman Lundgren, Município de Rio Tinto: 6 residentes atuantes.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, sendo iniciada com os estudos bibliográficos que circundam o multiculturalismo no campo da educação, tendo por objetivo, refletir e socializar com as obras que contemplam o tema do multiculturalismo e seus marcadores. Nesse momento, os fichamentos dos textos foram indispensáveis.

Foi feito um mapeamento e leitura flutuante nos editais, portarias, relatórios, planos de atividades, artigos,

subprojeto, entre outros com o objetivo de compreender o Programa Residência Pedagógica. Os ensaios escritos foram relevantes para construção de um olhar reflexivo sob as lentes do multiculturalismo. Portanto, a partir das reflexões das obras, mapeamento dos documentos iniciais e registro das análises dos estudos sobre o olhar multicultural, é que os planos de atividades e relatórios finais das residentes foram utilizados como fontes documentais, considerado práticas efetivadas dentro da circunstância institucional, orientados pelo edital da Capes n° 06/2018.

Para ter acesso aos documentos os relatórios das residentes, verificamos os arquivos *on-line* e impressos, através das coordenadoras do subprojeto, e, por meio das fontes documentais, conseguimos informações importantes sobre o uso adequado dos marcadores do multiculturalismo e como as residentes estão utilizando das suas teorias para articular com suas práticas educativas na escola pública de ensino. Destaca-se que os relatórios e planos de atividades das residentes faz parte das inúmeras fontes que podem ser consideradas documentos de pesquisa. Nesse sentido, tais relatórios são considerados fontes de informações, que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não havendo, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos investigados (Godoy, 1995, p. 22)

No que diz respeito à análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, mais especificamente,

análise temática, assim, “o tema é a unidade de significações que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura” (Bardin, 1979, P. 105). Dessa forma, pesquisar, através dos documentos, as práticas que se articulam com os conceitos do multiculturalismo e seus marcadores culturais, detalhando como estão representadas nos documentos de pesquisa.

Nesse processo, os relatórios apresentaram de maneira breve a presença dos marcadores do multiculturalismo, nos estudos dos textos literários, pela valorização do patrimônio cultural com as manifestações folclóricas, por dinâmicas e interações lúdicas afirmando o estudo da diferença e semelhança corporal e artística, apreciações de músicas clássicas, por fim, demonstrações de construção de identidade do aluno.

## **ANÁLISE DOS RELATÓRIOS: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DAS RESIDENTES**

Por meio da pesquisa detalhada nos relatórios impressos dos residentes, conseguimos verificar que, no geral, as residentes usam como auxílio para fortalecer a aprendizagem dos alunos o livro didático como um guia de informações base, utilizam também no desenvolver das aulas a ludicidade através dos jogos, brincadeiras e dinâmicas. Além disso, as residentes focam suas ações na alfabetização e letramento dos/as alunos/as e com isso, a interpretação de textos, produção textual, pinturas orientadas

e modelagem com massinhas, gênero textual, pesquisa no dicionário, pesquisa de campo. Para uma maior fixação dos conteúdos, os/as alunos/as produzem cartazes para expor os trabalhos desenvolvidos e apresentam oralmente seus resultados. Alguns recursos também são utilizados pelas residentes durante as aulas: apresentação de vídeos, filmes, músicas, contação de histórias com palitoches e dedoches.

Uma evidência multicultural presente nos relatórios apresenta-se com as dinâmicas e contação de histórias. Outrossim, um espelho foi utilizado pelas residentes para os/as alunos/as identificarem suas características físicas e também conhecerem as características dos outros colegas; A caixa surpresa foi utilizada para os/as alunos/as identificarem a imagens/foto dos demais alunos/as. No desenvolvimento dessas atividades, os/as alunos/as aprendem a diferenciar suas características físicas, já o estudo sobre a identidade dos/as alunos/as foi trabalhado por meio das atividades lúdicas como a construção do documento de identidade. Os conhecimentos prévios dos alunos foram apresentados por uma nuvem de palavras escritas na lousa, no início de cada temática que seria trabalhada nas sequências didáticas.

## Quadro 2 – **Materiais e Metodologias utilizadas pelas residentes**

As residentes trabalharam com:

Interpretação de textos;  
Livro didático;  
Produção textual;  
Pesquisa no dicionário;  
Massa de modelar;  
Palitoches;  
Ludicidade, jogos disponíveis na escola;  
Projeto de leitura “educar para crescer”;  
Cantigas de roda com exercícios interdisciplinar, abordando várias temáticas;  
Jogos e brincadeiras que eram articulados com a temática;  
Trabalhos em grupos e individual;  
Pesquisa de campo;  
Pinturas orientadas;  
Bilhete para o dia das mães;  
Por meio de cartazes. (construção e exposição);  
Apresentação de vídeos: (filmes, vídeos curtos, músicas e contação de histórias);  
Dinâmicas. “Conhecendo o professor”;  
Apresentação de seminários;  
Nuvem de palavras;  
-Dinâmica do espelho, as crianças conhecerem suas próprias diferenças diante dos demais;  
Dinâmica “caixa surpresa” identificando sua imagem;  
Contação de história através de dedoches;  
Desenho da família;  
Construção do próprio documento de identidade.

Fonte: Relatório das residentes 2018.

Todas as sequências didáticas apresentam estratégias de avaliação. Nesse sentido, as residentes avaliavam os/as alunos/as através da participação na lousa, provas escritas, teste de leitura e registro em diário. As residentes expressam em seus relatórios por meio da avaliação contínua, verificam a participação dos/as alunos/as durante as atividades, observando a aprendizagem dos conteú-

dos trabalhos e analisando os portfólios das atividades escritas.

**Quadro 3** – Instrumentos de avaliação utilizadas pelas residentes

As residentes avaliam as turmas por meio de:
. Provas; Participação na lousa; Teste de fluência de leitura; Avaliação contínua, formativa e qualitativa; Verificando o desenvolvimento das atividades, valorização dos assuntos; Registro nos diários de bordo; Por meio de portfólio e das atividades escritas.

Fonte: Relatório das residentes 2018

Analisando os relatórios, foi verificado que, as residentes desenvolveram as atividades em turmas diferentes (do maternal ao 5º ano). As dificuldades mais apontadas foram sobre pontuação, leitura e escrita e interpretação de texto. A prática da literatura e gramática tem uma coerência no geral entre as turmas, pois se o aluno tem dificuldade de escrever provavelmente terá dificuldade no uso da acentuação e pontuação. Também apresentam dificuldade na interpretação de textos, imagens, movimentos, sons etc.

Na escola-campo, que faz parte do município de Mamanguape-PB, um projeto estava sendo desenvolvido para a maioria das turmas do Ensino Fundamental I, Projeto “Educar para crescer” que foi desenvolvido por uma consultoria do Ceará, com o objetivo de melhorar a educação do município. Por meio desse projeto de leitura, as residentes avaliavam os alunos pela fluência de leitura. As residentes conseguiram conciliar suas sequências o referido projeto.

#### Quadro 4 – **Dificuldades de aprendizagens dos/as alunas, identificadas pelas residentes**

Os alunos possuem dificuldade em:
Pontuação; Leitura e escrita; Não sabe interpretar textos.

Fonte: Relatório das residentes 2018.

Além das residentes reforçarem as temáticas sobre o letramento e alfabetização nas sequências didáticas, focavam em contação de histórias, temas sociais, religioso, folclóricos, desenhos e gêneros textuais. Algumas sequências reforçaram os conceitos do **multiculturalismo identidade e diferença** em algumas atividades como na contação da história de cachinhos de ouro, menina bonita do laço de fita, Douglas quer um abraço, o cabelo de lelê, o livro da família, gente tem sobrenome, menino de todas as cores, lendas urbanas. Esses textos literários levaram a temática sobre a importância de uma identidade própria dos personagens por meio da contação das histórias, no entanto, os resultados não apresentam maiores aprofundamentos.

Com a turma da Educação Infantil, o campo de experiência “o eu, o outro e o nós” e “escuta, fala, pensamento e imaginação” foi trabalhada a identificação do nome, auto-imagem, nomes de animais e brinquedos favoritos, desenho da caricatura do rosto, árvore genealógica e composição familiar. Esses foram alguns assuntos escolhidos pelas residentes, além de levar para a sala de aula essa temática através de canções e vídeos. Portanto, é considerá-

vel a existência de alguns conceitos multiculturais nas atividades, mas é preciso que as futuras professoras possam contextualizar e questionar a padronização existente pelos grupos dominantes, também existentes no chão da escola.

**Quadro 5 – Temas das sequências didáticas desenvolvidas pelas residentes**

Assuntos abordados
História, cachinhos de ouro; História, menina bonita do laço de fita; História, Douglas quer um abraço; História “o cabelo de lelê”; História “o livro da família”; Importância do nome; Diferença”, bullying, respeito com o próximo; Tipos de família; Respeito com o próximo e entre as religiões; Temas sobre os povos indígenas; Datas comemorativas (feita junina, dia dos povos indígenas e folclore); Poema “gente tem sobrenome”; Música e história. “Menino de todas as cores”; Construção da árvore genealógica; Os conhecimentos sobre a composição familiar; Lendas brasileiras; Literatura, chapuzinho amarelo; Gênero textual: biografia; Desenho sobre a caricatura do rosto; Autoimagem; Foto no espelho; Eu e o outro; Nomes, animais e brinquedos favoritos; Quem sou eu, identificando as letras do seu nome. Contos infantis; O processo da construção da identidade e autonomia; Narrativas Literárias; A literatura infantil e a ludicidade na construção do saber; Meio ambiente e cidadania; Identidade e autonomia; Os gêneros textuais como possibilidade de aprendizagem aos alunos da educação infantil e Ensino Fundamental I; Conteúdo interdisciplinar com foco no meio ambiente; Saúde, desmatamento e suas consequências, poluição; Entrando no mundo das cantigas de roda; O lúdico através dos jogos e datas comemorativas; Conceitos fundamentais referentes à identidade dos animais; Meio ambiente e reciclagem; Uso da literatura infantil e da ludicidade no processo de aprendizagem; A ludicidade na prática da leitura e escrita por meio dos gêneros textuais; A geometria e o cotidiano escolar.

Fonte: Relatório das residentes 2018.



No geral, foram analisados 22 relatórios finais dos residentes. Os conteúdos das sequências didáticas foram com temáticas diferentes. Todas as atividades desenvolvidas nas sequências didáticas estão articuladas as habilidades propostas pela BNCC, no geral as residentes aplicaram as sequências com os temas: Contos infantis, o processo da construção da identidade e autonomia, narrativas literárias, a literatura infantil e a ludicidade na construção do saber, meio ambiente e cidadania, identidade e autonomia, meio ambiente, poluição, saúde, desmatamento e suas consequências.

Ainda sobre os conteúdos presentes nos relatórios, todos os temas foram de fundamental importância, a única lacuna que ficou marcada, no geral, foi a falta de profundidade de conceitos, como, por exemplo, no tema identidade e autonomia. Os relatórios indicam que as residentes trabalharam com temas que são caros ao multiculturalismo, quais sejam, cultura, identidade afro-brasileira e cultura africana, no entanto, não ficou claro como foi trabalhado. Assim, algumas questões são levantadas: Apresentaram textos que falam sobre as temáticas, mas como esse texto chegou para as crianças? Como as crianças se sentiram no momento da leitura do texto? Como esse texto marca a vida das crianças? De que forma elas transmitiram esse sentimento de pertencimento? Como foram os resultados dessas atividades? O que fizeram após esses resultados?

Quando o multiculturalismo é trabalhado na sala de aula, é preciso que os/as alunos/as construam um pen-

samento crítico em relação as diversidades existentes na escola e entre eles/as, deixando de lado essa padronização que a sociedade tanto proclama. Ao considerar a escola como espaço de socialização, então é preciso que esses assuntos sejam abordados na sala de aula, com a construção de um currículo que possa deixar o diferente apresentar suas raízes e não ser forçado a se adaptar a uma cultura padrão da escola. Abaixo consta um parágrafo escrito por uma dupla que aplicou uma dessas sequências:

A sequência didática que desenvolvemos esteve centrada no conteúdo identidade e autonomia, tendo como objetivo geral oportunizar a construção da identidade da criança a partir das relações sócio-histórico-culturais, de forma autêntica, consciente e contextualizada. Como desdobramento desta temática e com base nos eixos da educação infantil, abordamos os seguintes conteúdos: Vogais, valores humanos (ética), cantigas, interpretações de história (gravuras, cenas e objetos), cores primárias, o eu e o outro e brincadeiras orientadas. A partir destes conteúdos trabalhamos autoimagem, a partir da utilização de fotos, de modo propiciar essa construção por meio das relações estabelecidas nos grupos em que a criança convive. Somos do entendimento de que um ambiente fértil em interações, que acolha as particularidades de cada indivíduo, promove o reconhecimento das diversidades, aceitando-as e respeitando-as, contribuindo assim para a construção da unidade coletiva de uma autoimagem positiva (Relatório final das Residentes, 2018).

## CONSIDERAÇÕES DAS RESIDENTES SOBRE O PRP NA SUA FORMAÇÃO.

O Programa Residência Pedagógica contribui positivamente com a formação das estudantes de licenciatura do curso de Pedagogia do *Campus IV*, levando para residentes uma oportunidade de vivenciar a realidade das escolas públicas de ensino. Todos os momentos dentro da escola campo se faz necessário para contribuir com a formação das futuras pedagogas do curso, exigindo reflexões e ação nessa construção de uma identidade profissional a partir da participação do PRP.

Com base nos relatórios, essa vivência que o programa oferece fortalece a base da prática educativa, proporcionando uma visão do que será trabalhado na realidade do chão da escola. Com essa inserção das residentes nas escolas, o programa permite aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, contribuindo para o desenvolvimento profissional, contribuindo com uma educação significativa e contextualizada.

Com isso, o programa se faz necessário por possibilitar aos residentes como atuar de forma profissional e competente diante da realidade social da escola. Esses residentes entram nas escolas públicas de ensino aprendendo a fazer um bom planejamento das aulas, participando de reuniões com a gestão da escola, desenvolvendo projetos e sequências didáticas significativas, buscando novos métodos e recursos que proporcionem aos/as alunos/as ativi-

dades contextualizadas, com temáticas significativas. Nos relatórios os residentes deixam clara a importância do PRP para sua formação, portanto, não é apenas aplicação de sequências didáticas, são conhecimentos que as residentes aprendem diariamente com as vivências na escola e estudos na universidade.

Conclui-se que o PRP possibilita para as estudantes uma prática nova e diferente na construção de sua identidade como futuras profissionais da educação, apesar dos diversos desafios enfrentados diariamente pelas residentes. A partir das pesquisas nos relatórios percebemos a importância que a escola possui diante da sociedade, levando em conta que essa transformação pessoal, social dos/as alunos/as não pode depender apenas do chão da escola, mas das ações de todas as pessoas da comunidade. Com isso, os residentes conseguem demonstrar essa preocupação com uma educação de qualidade para as escolas públicas de ensino, [...] “uma educação transformadora pode ser aquela que promove a igualdade cultural, política, social e econômica, no intuito de contribuir para a garantia do direito a educação de qualidade para todos.” (Relatório final, Residentes, 2018).

Os relatórios foram organizados no formato de Dossiê com as informações bem detalhadas. No geral, os textos estão bem escritos e organizados, isso facilitou o trabalho da pesquisa. Verificamos detalhadamente todos os textos, vídeos, poemas e músicas para uma melhor compreensão dos temas das sequências didática e atividades. Percebeu-

-se que o multiculturalismo perpassa algumas das sequências didáticas, com os temas: *construção da identidadee autonomia e a ludicidade na prática da leitura e escrita por meio dos gêneros textuais*. Esses temas foram bem pensados, com uma problematização bem estruturada. No entanto, no desenvolvimento das ações, prevalece a padronização com muitas informações folclóricas, valorização de expressões culturais em datas determinadas pelo calendário, a cultura e diversidade trabalhada a partir de datas comemorativas de maneira descontextualizada. A construção da identidade e a diferença foram trabalhadas de maneira muito breve, sem muita reflexão dos/as alunos/as.

Trabalhar com a diferença na escola requer muito planejamento e conhecimento, porque os conceitos a serem passados para uma turma do Ensino Fundamental é a chave para uma ruptura de negações. Portanto, trabalhar com textos literários, canções ou vídeos falando sobre a diferença do cabelo, pele, religião também envolve a fala dos alunos, o sentimento através dos desenhos orientados, das dinâmicas com significado e saber que a diferença do “outro” não precisa ser vista apenas como uma atitude de respeito e tolerância precisa estabelecer entre todos uma visão crítica da situação. As atividades com o tema identidade, perseguiram reconhecer o próprio eu, sua cultura, sua história. As atividades do autorretrato, conhecimento da primeira letra do nome, caricatura, trabalham com o objetivo do/a aluno/a saber reconhecer suas características físicas

De forma geral, as atividades poderiam desenvolver a oportunidade e experiências de construção e reconhecimento de identidades, sem precisar apagar suas próprias raízes. Não existe cultura certa ou errada, o que a sociedade precisa dialogar é sobre a formação de cidadão que tenha a consciência do que é preconceito e discriminação. Concluímos que os conceitos do multiculturalismo “identidade e diferença” são trabalhados a partir dos temas das sequências didáticas das residentes. A escola pode ser um local que trabalhe, dialogue, desenvolva projetos e currículos que resgate as raízes dos grupos minoritários, portanto, seja também espaço resistência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com os estudos e pesquisas feitas nos documentos de trabalho, os relatórios e os planos de atividade dos residentes do programa residência pedagógica possibilitaram-nos entender que estão presentes, nos documentos, as práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas com elementos reflexivos direcionados às questões da identidade do profissional da educação a partir de suas práticas pedagógicas nas realizações das atividades, a compreensão da partilha do conhecimento marcador multicultural “diferença” também se fez presente nas apresentações de exercícios. O multiculturalismo é um elemento importante nessa ação de construção de identidade profissional, também como maneira de atuar e intervir na realidade social dos educandos.

Atualmente, as questões “importantes” para a escola pública de ensino são voltadas para avaliações que “contribuem” para medir o desempenho dos alunos a partir dos processos de atividades desenvolvidas, mas uma tensão que muito importa para o chão da escola é a prática de construir novos leitores, pesquisadores, estudantes que saibam utilizar de suas marcas indenitárias como uma fonte de conhecimento e pertencimento e não utilizar como um meio padronizador, sem conceitos e sem sentidos. A escola é um local onde existem diversos tipos de cruzamento de culturas, muitas vezes, sendo padronizadas e impedidas de abrir espaço para a diversidade cultural.

Os resultados da pesquisa pela fonte documental, os relatórios e os planos de atividade dos residentes apresentaram a presença do multiculturalismo e suas categorias mesmo que brevemente. Os conteúdos das atividades propostas pelas residentes são relevantes à temática e estão em conexão com a pesquisa em si. Apesar de haver dificuldade em encontrar claramente a presença dessas práticas multiculturais as atividades apresentaram temas abrangentes ao foco da pesquisa. A partir de leituras de textos literários, expressões faciais e corporais, apreciações de músicas clássicas e regionais, a valorização do patrimônio cultural por meio do folclore, dinâmicas, toque físico facial foram alguns dos temas encontrados nos documentos pesquisados com a reflexão multicultural. Por fim, a realização dessa pesquisa foi de abordagem qualitativa que fez com que o pesquisador conhecesse o Programa Residência

Pedagógica, o qual contribuiu para sua formação profissional das estudantes licenciandas do Curso de Pedagogia, CCAE/UFPB, no sentido de refletir e vivenciar a profissão docente.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Sociedade Multicultural e Educação: Tensões e Desafios. Didática Crítica Intercultural: aproximações. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, p. 20- 52.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

CANEN, Ana. O Multiculturalismo e Seus Dilemas: Implicações na Educação. In: Comunicação e Política, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CAPES, Edital. Programa Residência Pedagógica. nº 06/2018. Que dispõe o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-am-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>

CAPES, Portaria Nº 38, de 28 de Fevereiro de 2018. Instituiu o Programa Residência Pedagógica. Publicado em: 28/02/2018. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>



# EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Aurília Coutinho Beserra de Andrade - UFPB/UFRN

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros - PPGEd-UFRN <sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil Indígena, enquanto prática educativa, ofertada para as crianças de zero à cinco anos, no Brasil, é um fenômeno novo, uma vez que a existência de instituições educativas que ofertem essa etapa educacional, no âmbito das aldeias indígenas, é algo que vem sendo difundido e implantado nos últimos anos, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996, leis que trouxeram mudanças significativas no pensar a educação e a escola indígena no Brasil. Outro marco para as práticas educativas voltadas para as crianças de zero à cinco anos indígenas ocorreu no ano de 1999, quando foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena no Brasil, que teve como principal marco a criação da categoria Escola Indígena junto aos sistemas de ensino, com normas e ordenamentos jurídicos próprios. Tal como o Parecer CNE/CEB n. 20/2009, no ano de 2013, que determina as atuais Diretrizes da Educação

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação da UFRN, da área de história da educação, políticas educacionais, pobreza e desigualdade social. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd/UFRN.

Escolar Indígena, documento que afirma a Educação Infantil indígena, enquanto etapa da educação básica destinada aos povos indígenas.

No que diz respeito à Educação Infantil indígena, as referidas Diretrizes determinam que essa educação será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada, sendo a decisão da oferta, de cada povo, de cada localidade.

Por se tratar de uma oferta educacional escassa no Brasil, há pouco material e estudos que possam servir de base para construção de novos embasamentos teóricos, especialmente por ser uma temática que tem como horizonte a construção de olhares para os povos originários, os quais são historicamente marginalizados e excluídos em múltiplos aspectos.

Cabe lembrar, que as práticas educativas/catequéticas ofertadas aos povos indígenas, no processo de colonização, pelos portugueses, foram firmadas em preceitos da hierarquização, divisão de classes e moralização, sendo pautadas no cumprimento de valores morais e na distinção entre os que detém o saber e os que não sabem. Marcas que se fazem presentes até os dias atuais, nas escolas, especialmente aquelas destinadas às crianças pequenas, tais como práticas moralizantes, assim como, hierárquicas, em que há um poder do adulto sobre a criança, numa relação colonial que desqualifica o saber, a língua, as identidades e as culturas desses sujeitos (Faria,2014).

Nesse sentido, a fim de compreendermos melhor e adequadamente a Educação Infantil Indígena no Brasil, e de que forma vem sendo investigada no meio acadêmico, foi suscitada a necessidade de realizarmos um levantamento acerca das produções acadêmicas, que apresentem como objeto de análise a Educação Infantil Indígena, tendo como horizonte a compreensão de como tais práticas estão sendo vivenciadas.

## **METODOLOGIA**

Este estudo consiste em uma sistematização acerca das publicações teóricas e metodológicas sobre Educação Infantil Indígena, pautado no método de Revisão Integrativa (RI), uma vez que esse método nos permitiu uma visão ampla das construções acadêmicas, contemplando desde estudos empíricos a construções teóricas sobre o tema abordado. Tendo em vista ser “um tipo de revisão que pretende inferir generalizações sobre um determinado assunto, a partir de um conjunto de estudos diretamente relacionados ao tópico de interesse” (Jackson, 1980, p.438)

Quanto à pesquisa realizada, foram desenvolvidas etapas de uma Revisão Integrativa, partindo de uma busca por artigos, teses e dissertações nas seguintes bases de dados: BDTD, CAPES e SCIELO, os quais estavam disponíveis na íntegra, utilizando o descritor Educação (and) Infantil (and) Indígena. No que diz respeito ao ano das publicações, optamos por não definir um marco temporal, tendo em vis-

ta contemplarmos todas as publicações disponíveis, independente do ano de publicação.

Para a organização inicial das informações, elaboramos uma listagem com os dados fornecidos pelas bases de dados para leitura e análise de todos os títulos, sendo selecionados os textos que estavam disponíveis em suas versões completas. Para organização das informações elaboramos uma planilha contendo o local da busca, tipo do trabalho, autor, título, ano e local de publicação. Cabe enfatizar que optamos por não excluir os trabalhos encontrados, buscando contemplar todas as publicações encontradas na pesquisa, a fim de compreendermos o maior número de trabalhos que tivessem relação com a temática abordada.

*A posteriori*, procedemos com as leituras de todos os trabalhos, a fim de nos apropriarmos dos seus respectivos conteúdos para formulação das discussões. Por fim, agrupamos os trabalhos por categorias, realizando uma categorização dos dados com base em Minayo (1994), a fim de analisarmos os seus conteúdos de forma a contemplar suas aproximações teóricas e/ou metodológicas à luz de Badin (1977).

## **DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

Como resultado da pesquisa realizada, foram encontrados dezesseis trabalhos nas plataformas do BDTD, CAPES e SCIELO, sendo, 02 Dissertações na BDTD, 02 Dissertações na CAPES, 10 Artigos na CAPES e 02 Artigos no SCIELO. Logo, a pesquisa apresentou uma variação nos

anos de publicação entre 2009 e 2023, sendo: 01 publicação do ano de 2023; 02 do ano de 2022; 02 do ano de 2021; 03 do ano de 2020; 01 do ano de 2019; 03 do ano de 2018; 01 do ano de 2016; 01 do ano de 2015; 01 do ano de 2012; e 01 do ano de 2009.

Quanto à região do país de cada trabalho, encontramos: 05 do Sudeste; 03 da Região Sul; 02 do Centro Oeste; 03 do Nordeste; e 03 do Norte. No que diz respeito às dissertações, 02 são de São Paulo; 01 do Rio Grande do Norte; e 01 do Rio Grande do Sul.

**QUADRO 01** – Trabalhos encontrados na pesquisa.

LOCAL DA BUSCA	TIPO DO TRABALHO	AUTOR	TÍTULO	ANO	LOCAL
BDTD (1)	Dissertação	SANTOS, Shirley Maria de Sousa Almeida	O CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA (CECI) DA ALDEIA TEKOAPYAU (JARAGUÁ – SÃO PAULO/SP): A CULTURA GUARANI NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A ATUAÇÃO DOS EDUCADORES INDÍGENAS	2016	São Paulo/SP
BDTD (2)	Dissertação	FERREIRA, Edna	A CRIAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA (CECI) E A EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA NA ALDEIA KRUKUTU	2012	São Paulo/SP
CAPES (3)	Dissertação	OLIVEIRA, Manoilly Dantas de	AS VOZES DAS CRIANÇAS SOBRE O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA INDÍGENA: ENTRE O VERBAL E O VISUAL	2020	Natal/RN

CAPEIS (4)	Dissertação	CARVALHO, Josilene dos Santos	CABELO COMO TRAÇO DA DIFERENÇA EM LIVROS PARA CRIANÇAS	2015	Canoas/RS
CAPEIS (5)	Artigo	VIEIRA, Carlos Magno Naglis SALMAZIO, Lucia Guedes de Melo	CRIANÇAS TERE-NINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES, VIVÊNCIAS E OLHARES DE EDUCADORES	2022	Belém/PA
CAPEIS (6)	Artigo	SILVA, Leliane Domingues da MELLO E SILVA, Dagmar de	O QUE PODE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS ENSEINAR PARA AS ESCOLAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS?	2022	Rio de Janeiro/RJ
CAPEIS (7)	Artigo	ANDRIOLI, Luciana Regina FAUSTINO, Rosângela Célia	EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: O DIREITO, A PARTICIPAÇÃO DOS POVOS E AS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS	2021	Maringá/MG
CAPEIS (8)	Artigo	MELO, Alessandro de RIBEIRO, Débora DOMINICO, Eliane	INTERCULTURALIDADE E A TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2020	Paraná/PR
CAPEIS (9)	Artigo	SOUZA, Soraia Jordão RAGGI, Désirée Gonçalves	MODELAGEM EM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CULTURA INDÍGENA COMO ESTRATÉGIA LÚDICA DE APRENDIZAGEM	2020	Presidente Kennedy/ES
CAPEIS (10)	Artigo	ALMEIDA, Sílvia Maria Alves AGOSTINHO, Katia Adair	PENSAR AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAIAGANG PELOS CAMINHOS DA ETNOGRAFIA	2019	Florianópolis/SC
CAPEIS (11)	Artigo	CIRIACO, Klinger Teodoro	COM QUANTOS PAUS SE FAZ UMA CANOA? ETNOMATEMÁTICA, INTERCULTURALIDADE E INFÂNCIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL URBANA	2018	Paraíba/PB

<p>CAPES (12)</p>	<p>Artigo</p>	<p>SILVA, Vanderlete Pereira da Silva MACEDO, Elina Elias de</p>	<p>MÃES E CRIANÇAS SEM CRECHE EM MANAUS: ACEITAÇÃO DA NEGAÇÃO DO DIREITO OU RESISTÊNCIA AO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO?</p>	<p>2018</p>	<p>Manaus/ AM</p>
<p>CAPES (13)</p>	<p>Artigo</p>	<p>TUPINAMBÁ, Marcinéia Vieira de Almeida Santos</p>	<p>O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BAHIA</p>	<p>2018</p>	<p>Ilheus/BA</p>
<p>CAPES (14)</p>	<p>Artigo</p>	<p>GRUBITS, Sonia FREIRE, Heloisa Bruna Grubits NORIEGA, José Angel Vera</p>	<p>INFLUÊNCIA DE ASPECTOS SOCIAIS E CULTURAIS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS</p>	<p>2009</p>	<p>Campo Grande/ MS</p>
<p>SCIELO (15)</p>	<p>ARTIGO</p>	<p>BETTIOL, Célia Aparecida SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac</p>	<p>QUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL É NA ALDEIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO</p>	<p>2023</p>	<p>Manaus/ AM</p>
<p>SCIELO (16)</p>	<p>Artigo</p>	<p>SANTINO, Fernando Schindwein CIRIACO, Klinger Teodoro PRADO, José Henrique</p>	<p>INTERCULTURALIDADE E INFÂNCIA INDÍGENA NO CONTEXTO URBANO: CONCEPÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>2021</p>	<p>Campo Grande/ MS</p>

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para realização de uma análise, optamos por selecionar por categorias, agrupando os trabalhos da seguinte forma:

Categoria 1: Oferta da Educação Escolar Indígena – nesta categoria agrupamos os textos que apresentam suas temáticas e/ou abordagens metodológicas pautadas na oferta da educação formal escolar destinada aos pequenos indígenas escolas de Educação Infantil;

Categoria 2: Vozes das crianças – nesta categoria reunimos os trabalhos que tiveram como elemento de análise as falas das crianças indígenas e/ou que contemplaram as falas como objeto de construção teórica;

Categoria 3: Cultura e Práticas Pedagógicas - nesta categoria optamos por agrupar os trabalhos que apresentaram um olhar voltado para as práticas pedagógicas e/ou culturais desenvolvidas das instituições de Educação Infantil Indígena.

Cabe destacar que, nos textos apresentados, destacamos aquilo que mais pode contribuir com a nossa pesquisa, uma vez que nossos olhares foram firmados em prol da construção de uma base teórica que respalde um estudo desenvolvido para construção de uma tese doutoral.

### ***Categoria 1: Oferta da Educação Escolar Indígena***

A dissertação intitulada “*O Centro de Educação e Cultura indígena (CECI) da Aldeia TEKOA PYAU (JARAGUÁ – SÃO PAULO/SP): a cultura Guarani na Escola de Educação Infantil e a atuação dos educadores indígenas*”, autoria de SANTOS, Chirley Maria de Sousa Almeida Santos (2016). Teve como objetivo principal examinar o trabalho realizado pelos



educadores do CECI-Jaraguá, o qual considerou tal centro educacional como instrumento para o fortalecimento da cultura tradicional Guarani, partindo do pressuposto da necessidade de uma educação voltada para a manutenção das tradições e costumes, que rompesse com práticas históricas catequéticas e colonizadoras.

O estudo consiste em uma consulta com as lideranças da aldeia Tekoa Payau, para posteriormente desenvolver uma pesquisa através de entrevistas com oito educadores Guarani no CECI localizado referida aldeia.

O trabalho apresentou os desafios enfrentados pelas escolas indígenas, uma vez que ainda existe pouco conhecimento e entendimento acerca da necessidade de uma proposta educacional diferenciada. Isso se reflete, também, no âmbito dos materiais didáticos, uma vez que os livros precisariam ser elaborados pelos próprios indígenas, valorizando o que é importante para eles, que considere os anseios da cultura indígena.

O referido estudo aponta que o currículo escolar indígena deve agregar valores, a fim de fortalecer os saberes tradicionais de cada povo. A escola precisa ser consolidada no e para os seus sujeitos locais, sendo esses, protagonistas de seus saberes, tendo uma educação escolar pautada em valores sociais, étnicos e culturais próprios.

O artigo intitulado “*O princípio da interculturalidade na educação escolar indígena: diálogos com professoras da educação infantil Tupinambá de Olivença, Ilheus/Bahia*” de autoria de Marcinéia Vieira de Almeida Santos Tupinambá

(2018), teve por finalidade refletir acerca da interculturalidade numa concepção crítica, a partir do que apresentam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, no sentido de perceber em que medida essa perspectiva dialoga com as práticas pedagógicas de professoras Tupinambá.

A Educação Escolar Indígena, que desde sua gênese esteve a serviço de objetivos colonialistas, passou a ser um elemento de revalorização e revitalização das culturas indígenas. Isso, porque, com as novas legislações que reza este tipo de educação escolar, sobretudo após a Constituição Federal de 1988, “instaura-se um novo paradigma: a educação escolar não é mais um instrumento de opressão aos povos indígenas e as comunidades conquistaram uma nova escola” (Tupinambá, 2018, p. 304). O texto considera que os princípios existentes nos documentos oficiais que norteiam a *práxis* pedagógica diferenciada, fazem da escola indígena um espaço novo e de resistência, uma vez que a educação escolar vivenciada pelos povos indígenas sempre foi marcada por características colonizadoras.

O artigo intitulado “*Quando a Educação Infantil é na aldeia: narrativas de professores indígenas em formação*”, de Célia Aparecida Bettiol e Roberto Sanches Mubarak Sobrinho (2023), teve como objetivo refletir sobre o papel da educação infantil no processo de formação de professores em terras indígenas, tomando como escopo central as narrativas de professores em formação no curso de Pedagogia Intercultural Indígena, oferecido no município de Atalaia

do Norte, no Vale do Javari, extremo norte do estado do Amazonas.

No que diz respeito a compreensão da criança indígena, os autores afirmam que as crianças são membros ativos da sociedade em que vivem, uma vez que suas infâncias são vivenciadas de forma coletiva, sendo este um aspecto fundamental para se pensar a educação escolar dessas crianças. Dessa forma, ao optarem pela oferta da educação infantil às suas aldeias, os professores precisam ressignificar as propostas pedagógicas, adequando às especificidades indígenas que se alinhe aos seus modos próprios de educar e cuidar.

O artigo intitulado *“O que pode a educação das crianças indígenas ensinar para as escolas voltadas para a educação das infâncias?”* de Leiliane Domingues da Silva e Dagmar de Melo e Silva (2022), consiste em uma reflexão teórica acerca da escolarização das crianças indígenas. Segundo as autoras, a ideia de infância nem sempre existiu de forma linear, tampouco da mesma forma, sendo fruto de um processo histórico, da forma de se perceber e conceber as crianças socialmente, diante de contextos políticos e econômicos de cada tempo. Logo, “olhar para as crianças demanda problematizar suas condições históricas e sociais, implica reconhecê-las como sujeitos que têm ideias, desejos e expectativas” (Silva e Silva, 2022, p. 282).

Nesse sentido, as autoras consideram que cada sociedade tem uma forma específica de organização dos seus tempos e espaços, e pensar nesses aspectos, numa pers-

pectiva das sociedades indígenas, implica romper com as marcas das sociedades urbanas coloniais. Portanto, faz-se necessário pensar a criança numa lógica indígena de temporalidade, que considere o seu modo de vida, suas especificidades e necessidades. “As crianças indígenas aprendem experimentando, não há uma preocupação com uma expectativa de formação para o futuro. O presente é o tempo de aprender” (*ibidem*, 2022, p. 286).

Portanto, pensar acerca da Educação Escolar Infantil Indígena, requer pensar a que escola, antes de estar preocupada em ensinar algo para as crianças, precisa considerar tudo que as mesmas têm para ensinar, a partir dos conhecimentos aprendidos em suas aldeias, compreendendo os diferentes modos com que as crianças indígenas interagem em suas relações com a natureza e com suas ancestralidades, ultrapassando as formas modernas de se pensar a escola, sobretudo as concepções coloniais, que regem o fazer pedagógico até os dias atuais, e que, desrespeitam e desconsideram a pluralidade das infâncias e das crianças sob a égide eurocêntrica.

Os estudos apontam para a importância de uma educação formal indígena que valorize as culturas específicas de cada povo, sendo o professor um agente responsável pela promoção dos conhecimentos, os quais necessariamente precisam considerar as crianças enquanto sujeitos ativos, membros partícipes de suas aldeias, as quais crescem interagindo com seus povos, aprendendo e ensinando a partir das vivências locais.

Para os índios, os desafios trazidos pela escola vêm como um aspecto de um desafio que o antecede e excede, o de viver no mundo contemporâneo e conviver com aqueles, nós, a quem cada vez menos podem desconhecer e recusar. Para aqueles que intencionam auxiliá-los nesse percurso, o desafio é o de efetivamente descer do pedestal e dar espaço para que, quem sabe, modelos inauditos e surpreendentes de escolas sejam possíveis (Cohn, 2005, p. 507).

Logo, a educação formal precisa reconhecer essas crianças e suas capacidades, potencialidades e conhecimentos na promoção do fazer pedagógico escolar. A partir dessa perspectiva, faz-se necessária uma *práxis* educativa que consiga se (re)afirmar como indígena e dialogar com outras culturas, como um direito aos conhecimentos historicamente construídos por outras ciências e por outros povos, como um diálogo verdadeiramente intercultural (Tupinambá, 2018).

### ***Categoria 2: Vozes das crianças***

A Dissertação intitulada “*As vozes das crianças sobre o livro de literatura infantil com temática indígena: entre o verbal e o visual*”, de Manoilly Dantas de Oliveira (2020), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, teve como objetivo investigar as possíveis contribuições do livro de Literatura Infantil com temática indígena na formação de leitores escolares.

O estudo defende a presença das obras literatura infantil com temática indígena na escola, sendo um caminho para discutir a temática indígena de forma atualizada, uma vez que compreende como sendo fundamental a existência dos livros de literatura infantil/as obras literárias, que tematizam sobre aspectos das histórias e culturas dos povos indígenas do Brasil.

Segundo a autora, é possível encontrar diferentes tipos de produções literárias com a temática indígena, “dentre essas produções, há tanto aquelas que valorizam e evidenciam características singulares dos povos indígenas, quanto textos intitulados de literatura, mas cuja intenção é passar uma moral ou ensinar valores” (Oliveira, 2020, p. 18). Isso por que o indígena esteve historicamente presente nas produções literárias brasileiras, mas “atuava “apenas como coadjuvante: pode estar presente, mas não é visto; pode falar, mas não é ouvido e, mesmo que seja ouvido, pode não ser compreendido” (*Ibidem*, 2020, p.75). Nesse sentido, muitas ideias foram formuladas de forma errônea ou equivocada, sobre os povos indígenas, hora romantizado ou idealizado, hora tratado como primitivo ou selvagem, sendo um sujeito social coadjuvante da cultura branca. A autora aponta ainda que o surgimento da literatura escrita por indígenas é um fenômeno novo.

Para ler as obras de literatura infantil com temática indígena, é necessário considerar o texto literário e o projeto gráfico do livro, uma vez que os componentes do projeto gráfico contribuem para a compreensão da obra.

A investigação reafirma a importância da literatura infantil com temática indígena para o maior conhecimento das culturas indígenas e, também, a importância de considerar a linguagem verbal, visual e plástica na leitura dessas obras.

O artigo “*Pensar as crianças indígenas Kaiagang pelos caminhos da Etnografia*”, de autoria de Silvia Maria Alves de Almeida e Kátia Adair Agostinho (2019), tem como objetivo problematizar a respeito da pesquisa etnográfica com crianças indígenas.

Ao objetivar a pesquisa com crianças indígenas, precisa-se romper com o olhar para a criança, enquanto “natureza infantil”, sujeito dependente e incapaz, decorrente de uma visão histórica e idealizadora da criança numa perspectiva moderna e eurocêntrica. Portanto, a pesquisa sobre as crianças indígenas requer reflexões que perpassam as aldeias, os costumes, as tradições, hábitos, concepções e formas de vida de cada povo (Alves e Agostinho, 2019).

Segundo as autoras, numa pesquisa etnográfica com crianças, faz-se necessário considerar os saberes locais que significam os sujeitos e que dão expressão aos mesmos saberes, seja pela oralidade, seja pela corporeidade ou qualquer outra manifestação, que apresente elementos dos seus saberes, sendo esses comuns aos seus grupos e tradições culturais. Dessa forma, etnografia não pode ser considerado um método de pesquisa universal, mas, sobretudo, requer um olhar cuidadoso e específico para o objeto em questão, pensando, repensando, visitando, revisitando,

realizando registros e construindo pensamentos a partir dos olhares constituídos ao longo da pesquisa. Nesse sentido, o texto considera que a prática etnográfica com povos indígenas é basilar enquanto possibilidade de desconstrução de modelos e verdades pré-construídas e pré-determinadas acerca dos povos indígenas, seus costumes, tradições, rituais, educação, forma de vida, tempo e espaço.

A necessidade de compreensão do ser criança indígena é basilar quando se destinam práticas e olhares voltados para as populações originárias, uma vez que se trata de outras realidades, outras culturas, outras formas de ver, existir e integrar-se ao mundo. A criança indígena é ativa em suas relações múltiplas e culturais, age e interage nas aldeias junto aos adultos, enquanto sujeitos de conhecimentos reconhecidamente e, sobretudo, capazes e em formação.

Entre os Xikrin, a criança e aquilo que se chama correntemente de infância é diferente. A diferença começa pelo próprio modo de definir a pessoa humana e, nessa definição, sua construção e formação. É a partir dessa definição que podemos entender as relações que devem ser estabelecidas com e por elas, os cuidados e as responsabilidades e as experiências das crianças xikrin. Devemos começar por ela, portanto, para discutirmos o aprendizado e seus processos. (Cohn, 2005, p. 494)

Dessa forma, a educação escolar formal das crianças indígenas precisa ser pensada de forma a contemplar as especificidades e necessidades de cada povo e cada local, mas, sobretudo, que compreenda o ser criança, suas dife-



renças, sua forma de vida e de interação, suas capacidades de aprendizagens e seus respectivos papéis dentro de cada aldeia, respeitando suas tradições, culturas, formas de vida e suas construções históricas.

### ***Categoria 3: Cultura e Práticas Pedagógicas***

A Dissertação intitulada “*A criação do Centro de Cultura indígena (CECI) e a Educação Infantil Indígena na Aldeia Krukutu*”, de Edna Ferreira (2012), teve como objetivo examinar os desafios presentes na busca por uma educação diferenciada e intercultural, bem como as possíveis contribuições para a educação escolar indígena. As análises foram realizadas à luz da relação existente entre educação indígena e educação escolar, fundamentando-se na concepção de fronteira, enquanto espaço de intercâmbio entre os povos, “em que conhecimentos e tradições têm a possibilidade de ser reforçados, repensados e ressignificados, bem como espaço em que a cultura oral e a linguagem escrita se encontram e se desencontram” (Ferreira, 2012, p. 6).

Muitos são os desafios a serem superados em prol da efetivação de novas práticas nas escolas, tendo em vista que o processo de escolarização das populações indígenas traz marcas da colonização europeia no Brasil, destacando a Educação Infantil Indígena enquanto espaço de mediação e tradução, trocas e intercâmbios de conhecimentos dentro das aldeias. Isso, porque a autora considera a escola enquanto encontro, interface de interação e comunicação entre os dois mundos, fora e dentro da aldeia, mundo indí-

gena e mundo não indígena, onde se torna local de diálogo e de troca. Segundo Ferreira (2012), as crianças podem brincar de tudo, pois na convivência com as outras crianças vão experimentando as regras e costumes, observando e aprendendo o ser e o fazer dentro das aldeias, sendo uma formação voltada para a autonomia, respeito e individualidade, mas, sobretudo, para a participação nas atividades dentro da aldeia.

Apesar da legislação existente destinada à educação escolar indígena, que reza ser uma educação diferenciada, essa preocupação ainda é voltada ao Ensino Fundamental, sendo necessário a formulação de novos olhares para a educação das crianças na educação infantil, sobretudo, no fazer pedagógico destinado a essas crianças, o qual perpassa pela necessidade do ensino e vivência dos costumes, culturas e tradições.

O artigo intitulado “*Crianças Terena na educação infantil: percepções, vivências e olhares de educadores*” de Carlos Magno Naglis Vieira e Lucia Guedes de Melo Salmazio (2022), apresenta o movimento e as interações que as crianças Terena realizam em um Centro de Educação Infantil no município de Campo Grande/MS. O texto está respaldado a partir da Antropologia da Criança e dos conceitos de identidade e diferença.

Segundo os autores, é notório que a sociedade desconheça a cultura dos povos indígenas, sendo uma cultura julgada equivocadamente pelos não indígenas. Na cultura indígena, o cuidado dos irmãos mais novos, é uma forma

de preparar a criança para a vida adulta, ensinando-lhe a maneira de cuidar e de zelar por seus irmãos, assim como se trata de uma forma de ensinar as culturas e tradições locais. Ou seja, as crianças indígenas têm outras vivências, outras formas de construir o seus mundos e suas identidades, diferente daquelas vivenciadas por não indígenas.

Nesse sentido, os autores enfatizam que a criança indígena vem sofrendo impactos culturais e em sua formação ao estabelecer a convivência com pessoas de outras culturas – dentro e fora da instituição escolar. Assim, cabe à instituição escolar o reconhecimento e fortalecimento de suas identidades, dos conhecimentos tradicionais que compõem o seu povo, suas culturas e formas de viver. Compete à escola de Educação Infantil uma formação voltada para as especificidades de cada povo, cada lugar, cada etnia, cada tradição e cultura, respeitando e construindo a partir de suas singularidades.

A dissertação intitulada “*Cabelo como traço da diferença em livros para crianças*”, de autoria de Josilene dos Santos Carvalho (2015), objetivou analisar representações de cabelo em narrativas de literatura infantil, especialmente quando essa figura como marcador da diferença. Esse estudo recorreu aos conceitos de cultura, pedagogias culturais, representação, identidade e diferença, entendidos a partir de teorizações dos Estudos Culturais. A autora apresenta um estudo que aponta o cabelo como parte indissociável da identidade do sujeito social desde a infância, uma vez que a sociedade impõe padrões de beleza que rotulam e

delimitam as diferenças e distorcem as identidades e individualidades. “As formas dos cabelos, assim como os investimentos sobre eles, assinalam nossas diferentes posições no mundo, além de nossa filiação e pertencimento a certos grupos sociais e raciais” (Carvalho, 2015, p. 24).

Historicamente, cada sociedade representou e representa as infâncias de diferentes formas, gerando múltiplas identidades através de estigmas percebidos no corpo nas crianças e na sua inserção na sociedade, suas culturas e contextos de vivências, suas formas de agir, brincar e consumir no mundo em que estão inseridas.

A autora entende que a identidade é construída socialmente, em meio às vivências e influências de onde se está inserido, diferindo de cultura para cultura. Ela explica que a cultura diz respeito às experiências concretas dos sujeitos, sendo um dos conceitos mais complexos a ser definido no âmbito dos Estudos Culturais.

Na concepção de Veiga-Neto (2006, p. 308), a cultura pensada de forma hierarquizante e segregacionista que perdurou (e ainda perdura) na sociedade ocidental fez funcionar, em larga escala, os critérios de classificação e exclusão a partir dos quais se estabeleceram separações de imensos contingentes humanos. Dessa forma de pensar a cultura emergiram dicotomias que se enraizaram nas sociedades ocidentais, e que, ao mesmo tempo, estabeleceram divisões entre “cultura erudita” e “cultura popular”, assumindo, cada vez mais um caráter diferencialista. (Carvalho, 2015, p. 38-39)

A análise apresentada considera que os significados do cabelo não são fixos, uma vez que constituem nas identidades dos sujeitos sociais, que contribuem para a valoração ou não dos mesmos cabelos, de acordo com os modelos estabelecidos socialmente. Sendo assim, os olhares e imposições para os diferentes cabelos, como trançar, alisar, colorir, enfeitar, entre outras estão ligadas à tentativa de assumir um lugar social de significados e diferentes posições no mundo e pertencimento aos diversos grupos sociais.

O artigo “*Com quantos paus se faz uma canoa?*” *Etnomatemática, interculturalidade e infância indígena na educação infantil urbana*” de Klinger Teodoro Ciríaco (2018), apresenta uma discussão teórica de uma proposta interventiva, de cunho extensionista, cujo objeto e objetivos e firmam na implementação e instrumentalização de práticas pedagógicas de atendimento à criança indígena, em uma abordagem Etnomatemática, nos espaços das instituições de Educação Infantil.

Segundo o autor, a realidade educacional parece silenciar ou invisibilizar os sujeitos índios, sendo este um fato histórico no Brasil, especialmente no que diz respeito as práticas desenvolvidas na educação infantil. Logo, faz-se necessária a promoção da igualdade étnica nas instituições de Educação Infantil, articulando os conhecimentos escolares com as experiências infantis. Nesse caso, com as práticas culturais indígenas para que se possa avançar no sentido da comunicação intercultural.

O artigo, de autoria de Luciana Regina Andrioli e Rosângela Célia Faustino (2021), apresenta as políticas e orientações para a educação básica, a participação indígena e o papel das famílias na educação infantil em uma comunidade Kaingang no Paraná, evidenciando aspectos da infância e da educação indígena, buscando explicitar a inserção da criança indígena na escola.

O texto percorre um caminho apresentando as políticas públicas que regulamentam a educação infantil escolar indígena. Segundo as autoras, faz-se necessário fazer valer o que está na legislação que reza acerca da educação das crianças indígenas, uma vez que cabe pensar a Educação Infantil para as crianças indígenas enquanto oferta do que há de melhor, o que há de mais elaborado, pois quanto mais a criança aprende, sendo preciso pensar uma escola, que não reproduza a pobreza que o homem tem produzido, o conhecimento efêmero, mas que apresente as crianças e aos professores grandezas da arte, da literatura e das ciências.

O artigo intitulado “*Influência de aspectos sociais e culturais na educação de crianças indígenas*” de autoria de Sonia Grubit, Heloisa Bruna Grubit Freire, José Angel Vera Noriega (2009), apresentou como características socioculturais e familiares influenciam na adaptação escolar de crianças guarani-kaiowá.

Os autores relatam a importância da família na socialização das crianças indígena, sendo este o primeiro e principal núcleo social para as populações indígenas. O

estudo destacou que a maneira como a criança indígena é educada na primeira socialização na família a que pertence, uma vez que a socialização inicial difere muito das crianças não-indígenas. Este fator pode ser o mais importante ou determinante para que essas crianças se ajustem com mais facilidade ao ambiente escolar, pois as vivências sociais indígenas, são muito diferentes daquelas que são postas pela escola de caráter não indígena.

O artigo *“Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil”* de Alessandro de Melo\*, Débora Ribeiro e Eliane Dominico (2020), problematiza o trabalho pedagógico com as datas comemorativas dentro das instituições de educação infantil. Dentre as datas comemorativas tomamos o ‘Dia do Índio’, dada à relevância e à frequência com que essa data é trabalhada nas escolas e em vista da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos povos indígenas.

Segundo as autoras, as representações do indígena como elemento homogêneo e folclorizado está intimamente relacionada com a hierarquização mundial da população em critérios de raça, gênero e trabalho. Os conhecimentos, a cultura, modos de ser, atuar e pensar no mundo dos povos originários, foram inferiorizados e ocultados, processo que continua vivo no imaginário e pensamento ocidental, cristalizado na necessidade urgente de civilizar e modernizar os povos e sociedades.

Nesse sentido, o texto enfatiza que cabe à escola de educação infantil superar as práticas estereotipadas do in-

dígena nas datas comemorativas e construir reflexões e conhecimentos acerca dos povos originários, suas culturas, saberes, lutas e história em cada sociedade. Portanto, cabe à escola formal de educação infantil um trabalho junto aos Movimentos Sociais na busca por construir uma sociedade mais justa e menos desigual, partindo de premissas e princípios interculturais e éticos numa perspectiva decolonial.

O artigo “*Mães e crianças sem creche em Manaus: aceitação da negação do direito ou resistência ao processo de colonização?*” de autoria de Vanderlete Pereira da Silva e Elina Elias de Macedo (2018), problematiza a condição da mulher e das crianças de 0 a 3 anos na cidade de Manaus, com relação ao direito à creche. O texto ainda apresenta uma comparação histórica na forma como as mães indígenas e não indígenas cuidam de seus filhos e como isso ocorre desde a chegada dos colonizadores no Brasil, apontando o olhar eurocêntrico preconceituoso para a forma que se constitui a cultura indígena existente desde antes da chegada dos portugueses. E ainda, nesse sentido, as autoras consideram que se faz necessário espaço que considerem outras formas de pensar a mulher, o feminino, a maternidade, a sexualidade, que respeite as origens, diferenças e etnias que compõem o universo amazônico, superando o olhar eurocêntrico colonizador que negou a organização social e os princípios da vida dos povos originários. Logo, tratar desta temática contribui para o pensar a exclusão das crianças nas creches, assim como contribuir para a su-



peração de estigmas que se perpetuam junto ao ser mulher na Amazônia.

O artigo *“Modelagem em artes na educação infantil: a cultura indígena como estratégia lúdica de aprendizagem”*, de autoria de Soraia Jordão Souza e Désirée Gonçalves Raggi (2020), objetivou compreender como a modelagem de objetos da cultura indígena potencializam o ensino de Artes na Educação Infantil. Para tanto, apresenta os princípios e concepções advindos do Referencial Nacional da Educação Infantil que descreve a necessidade de cuidados, aprendizagem lúdica e promoção de atitudes e valores para participação social e cultural da criança.

Segundo as autoras, o conhecimento das raízes indígenas, pelas crianças reside no fato de que possam valorizar as diferenças existentes na sociedade, pois de acordo com as Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010), toda criança precisa ter ciência da diversidade que constitui a sociedade, sendo função da escola promover propostas curriculares que incentivem a aquisição de tais conhecimentos.

Os resultados da pesquisa apontam que o ensino de Artes na educação infantil *“auxilia no desenvolvimento integral da criança, por desenvolver a imaginação, a sensibilidade, os movimentos e gestos, a criatividade, a socialização”* (Souza e Raggi, 2020, p. 128). Isso, por que as práticas lúdicas estimulam a expressão artística e a interação das crianças. Nesse sentido, as mesmas crianças passaram a se perceber pertencente ao mundo e à cultura indígena.

O artigo intitulado *“Interculturalidade e infância indígena no contexto urbano: concepções de um grupo de professoras da Educação Infantil”*, de autoria de Fernando Schlindein Santino, Klinger Teodoro Ciríaco e José Henrique Prado (2020), objetivou relatar as experiências vivenciadas e os estudos realizados no projeto de extensão Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena. Segundo os autores, estudar a temática da infância indígena requer cuidados, especialmente quando se é não indígena, uma vez que as realidades são singulares e os referenciais que norteiam as pesquisas, em sua maioria, são da Antropologia.

Falar em crianças é tratar de uma espécie de ponte entre o passado, presente e o futuro. Especialmente, no que diz respeito às crianças indígenas, uma vez que essas estabelecem o elo das relações sociais, tanto no campo intergeracional quanto no campo interétnico, sendo formada numa conjuntura social em que a convivência com os mais velhos lhe assegura a continuidade de suas tradições e saberes.

No que diz respeito às práticas educativas na Educação Infantil indígena, os autores compreendem à luz de Vieira (2012, p. 181) que “[...] a educação infantil oferecida às crianças indígenas não se preocupa em compreender a cosmovisão daquelas, a sua socialização primária ou, antes disso, buscar o entendimento do que vem a ser criança para aqueles povos”. Nesse sentido, enfatizam que as políticas educacionais direcionadas às crianças indígenas em

contexto urbano são similares aquelas oferecidas às crianças não indígenas, portanto, entende-se que, para o Estado, crianças são iguais em todo e qualquer contexto.

Segundo Venere e Velanga (2008, p. 5), “[...] se aprende a viver em sociedade, as crianças aprendem brincando, imitando os mais velhos, participando da tradição oral, das atividades do dia-a-dia e dos rituais inerentes a cada cultura, aprendendo assim as regras do convívio social”. [...] A partir da compreensão objetiva de que é na Educação Infantil que se dará o desenvolvimento integral das crianças, como expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. (Santino *[et al]*, 2020 p.663)

Nesse sentido, o artigo aponta que “é fundamental o papel da Interculturalidade, principalmente na Educação Infantil, momento em que as crianças indígenas (e não indígenas) estão construindo a sua identidade”. Logo, estão vivenciando um processo de construção do se próprio “eu” para respeitar o “outro”. Desta forma, a criança indígena deve ser formada considerando suas bases, suas origens, sua forma de viver e de aprender, suas culturas e tradições, para que não ocorra uma aculturação, sendo o papel da educação na luta “para” e “com” os povos indígenas, rompendo com estereótipos eurocêntricos que destinam as aldeias como único lugar de aprendizagem para as crianças indígenas. “Neste entendimento, é preciso pensar um processo educacional que atenda a diversidade e promova a aprendizagem a partir de conteúdos culturais significativos para as crianças indígenas” (Santino *[et al]*, 2020 p.667).

Entendemos que a cultura é um elemento chave e fundamental no pensar as ações destinadas às crianças das populações indígenas, uma vez que os conhecimentos locais perfazem a constituição de suas tradições, costumes e modo de vida. Portanto, a escola destinada aos povos indígenas precisa se despir das concepções eurocêntricas e coloniais urbanas, sendo necessária a constituição de práticas e olhares decoloniais que respeitem e contemplem seus conhecimentos próprios, de forma multi e intercultural, que valorize, sobretudo, os saberes locais, respeitando a ancestralidade, os saberes, a vida, as interações, manutenção das memórias, contato com a natureza, a língua materna e as escolhas de cada povo. Isso, porque

O currículo leva em consideração o respeito e a preservação da cultura. Uma escola indígena diferenciada segue esses caminhos, que são definidos pelos mais velhos em conjunto com a equipe escolar e a comunidade. (Santos, 2016, p. 43).

Dessa forma, precisa-se pensar em uma escola indígena que considere as culturas e identidades, enquanto elementos fundamentais para a promoção de práticas menos excludentes e não colonizadoras, superando ações pedagógicas impositivas e folclóricas destinadas aos povos originários.

Segundo Bonin (2010, p. 78),

Falar de diversidade ao abordar a temática indígena parece ser um modo de reconciliar a história e de harmonizá-la, conferindo relevo ao que pode ser ce-

lebrado, a um legado cultural, social, histórico, retirando do foco as relações de poder, os conflitos, os genocídios, as violências praticadas nas históricas e atuais disputas, em especial, pelo território.

É preciso, portanto, uma educação escolar indígena que retrate suas realidades, e isso deve ocorrer desde a Educação Infantil, por isso a participação ativa das crianças indígenas revela-se de importância, para dar aos diferentes povos originários o direito à valorização cultural e alteridade, que já são garantidos em lei, porém ainda pouco praticado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse estudo teve como finalidade analisar as publicações, dissertações e artigos, que tiveram suas temáticas firmadas na Educação Infantil Indígena, tendo em vista conhecer os estudos já realizados a fim de ampliar os nossos conhecimentos acerca da temática em questão, realizando assim, um estudo da arte do tema, contribuindo para elaboração de uma tese doutoral.

De acordo com os estudos encontrados na pesquisa e apresentados nesse estudo, destacamos a necessidade a efetivação de práticas educacionais escolares indígenas que considerem a realidade de vida de cada povo, suas culturas, identidades, línguas, tradições e costumes. Isso, porque, historicamente a instituição escolar esteve a serviço de um modelo educacional colonizador, o qual traz em

seus preceitos a aculturação dos povos originários, sendo uma educação pensada para a população branca e urbana.

A educação escolar indígena, desde a etapa da Educação Infantil precisa responder aos interesses de cada aldeia, cada povo, cada lugar. Uma vez que se trata de uma educação destinada as crianças, as quais são entendidas como sujeitos capazes e de saberes múltiplos, que trazem consigo suas culturas e tradições, que aprendem em seus rituais e que também ensinam a partir de suas interações. Logo, a escola indígena precisa ser pensada pelo próprio povo, precisa atender as demandas específicas das diferentes aldeias e etnias.

Um elemento presente na maioria dos estudos encontrados na pesquisa, foi a cultura, sendo elencada como fundamental no processo de constituição dos sujeitos indígenas e, por conseguinte, precisa estar presente no contexto educacional escolar formal, desde a Educação Infantil.

Segundo Geertz (1989), compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade. Isso implica a necessidade de processos educacionais formais que tenham como base o respeito, a manutenção e a preservação das culturas e tradições de cada povo, sendo essa, constitutiva das identidades e histórias que fazem dos povos originários, únicos em cada localidade. Uma educação formal que sirva aos interesses de cada povo, que compreenda sua diversidade, sua língua, seu pensar o meio, suas identidades, suas formas de gerir seus mundos individuais e coletivos. Isso, porque, a cultura

ocorre na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados (Geertz, 1989).

Outro fator de relevância é a superação de práticas folclóricas e coloniais, uma vez que é necessário a compreensão dos povos indígenas enquanto sujeitos deste tempo, que trazem suas marcas históricas, que têm costumes específicos e próprios, que são detentores de conhecimentos e línguas, sendo sujeitos cidadãos de direitos e deveres.

Existem muitos estereótipos ainda vigentes nas práticas pedagógicas das instituições que insistem em ações dissociadas da realidade contemporânea ao, por exemplo, trabalhar a temática indígena com a criança como sendo apenas uma mera data comemorativa de um calendário que impregna as ações dos/as professores/as em, simplesmente, “fantasiar” a criança da figura icônica do índio da aldeia, com uma visão totalmente deturpada do mundo real em que essa uma parcela significativa da população vive e ocupam espaços sociais para além das terras indígenas, reforçadas na Educação Infantil. (Ciríaco, 2018. p. 14)

Nesse sentido, os textos pesquisados nos direcionaram a considerar que urge a necessidade da superação de práticas escolares que utilizem a imagem dos povos indígenas de forma pejorativa, inferiorizada ou que neguem as múltiplas potencialidades de cada povo. Cabe à escola, portanto, um reordenamento de tais práticas no que tange as culturas e a diversidade dos povos originários, e, que essas sirvam para a constituição de uma sociedade mais equânime, menos injusta, menos excludente e mais respeitosa,

constituindo assim, uma educação decolonial, não limitante e libertadora.

Decolonizar a educação implica que os atores do processo educativo sejam construtores ativos desse processo. Implica ainda que os diferentes grupos sociais e culturais sejam considerados em um diálogo de igualdades, rumo à construção de uma sociedade melhor e mais justa. [...] Implica, assim como fazem os povos indígenas, em tomar o espaço escolar como está e transformá-lo em algo melhor, de acordo com princípios orientados pela igualdade de diálogo entre as diferentes culturas e povos. (Ribeiro e Dominico, 2020, p. 11)

Por fim, entendemos a necessidade de ampliação de olhares, pesquisas e estudos que contemplem a Educação Infantil Indígena em suas finalidades, sendo um objeto de análise ainda pouco investigado. Nesse sentido, almejamos que este estudo contribua, de alguma forma, para a promoção de conhecimentos, podendo servir de aporte para novas pesquisas, as quais tenham como interesse este fenômeno a ser estudado.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Silvia Maria Alves; AGOSTINHO, Katia Adair. Pensar as crianças indígenas Kaiingang pelos caminhos da Etnografia. In: **Revista Zero a Seis**. V. 21, N 40 P. 295-318, SET/DEZ, 2019. UFSC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v-21n40p295/41865>



ANDRIOLI, Luciana Regina; FAUSTINO, Rosangela Célia. Educação infantil indígena: o direito, a participação dos povos e as práticas institucionais. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS** Vol. 13 N° 25, Edição Especial de 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11997>

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1977.

BETTIOL, Célia Aparecida; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. Quando a Educação Infantil é na Aldeia: narrativas de professores indígenas em formação. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p.98-108, Jan.-Abr., 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BMwjnN-8MgnbnXfrccHLPRkw/>

BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? In: **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun, 2010

CARVALHO, Josilene dos Santos. Cabelo como traço da diferença em livros para crianças. Dissertação (Mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, **Mestrado Acadêmico em Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas RS, 2015.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. Com quantos paus se faz uma canoa? Etnomatemática, interculturalidade e infância indígena na educação infantil urbana. In: **Interfaces da Educ.**, Paraíba, v.9, n.25, p. 101-127, 2018. Disponível em: <HTTPS://PERIODICOSONLINE.UEMS.BR/INDEX.PHP/INTERFACES/ARTICLE/VIEW/3122>

COHN, Clarice. Educação Escolar Indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p. 485-515, jul./dez. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, p.1013-1038. Out. 2005.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERREIRA, Edna. **A criação do centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a Educação Infantil indígena na Alceia Krukutu**. Dissertação (Mestrado) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação: história, política e sociedade, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, São Paulo SP, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10353>

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRUBITS, Sonia ; FREIRE, Heloisa Bruna Grubits ; NORIEGA , José Angel Vera. Influência de aspectos sociais e culturais na educação de crianças indígenas. : In: **Psico-USF**, v. 14, n. 3, p. 365-374, Setembro/Dezembro 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/yNhskBtWdfg/c6S3jDSZjP5J/?lang=pt#:~:text=Um%20entendimento%20das%20rea%C3%A7%C3%B5es%20e,e%20cultural%20existente%20entre%20elas>.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). **Povos indígenas no Brasil** – 1996/2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

JACKSON, G. B. **Methods for integrative reviews. Review of Educational Research**, 50, 438– 460, 1980.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora; DOMINICO, Eliane. **Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil. In:** Acta Sci. Educ., v. 42, e43470, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-52012020000100205&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012020000100205&lng=pt&nrm=iso)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Manoilly Dantas de. **As vozes das crianças sobre o livro de literatura infantil com temática indígena: entre o verbal e o visual.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal RN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31694>

RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lúcia Helena A. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. In: **Revista Educação em Questão.** Natal, v. 58. n.58, out./dez. 2010.

SANTINO , Fernando Schindwein; CIRÍACO, Klinger Teodoro; PRADO, José Henrique. Interculturalidade e infância indígena no contexto urbano: concepções de um grupo de professoras da Educação Infantil. In: **INTERAÇÕES, Campo Grande**, MS, v. 22, n. 2, p. 653-669, ABR./JUN. 2021.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/B3LCbXDcnNRYFZRhb3WZCqjb/>

SANTOS, Chirley Maria de Sousa Almeida. **O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da Aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá – São Paulo/SP):** a cultura Guarani na escola de Educação Infantil e a atuação dos Educadores Indígenas. Dissertação (Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação: história, política e sociedade, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, São Paulo SP, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10513>

SILVA, Vanderlete Pereira da; MACEDO, Elina Elias de. Mães e crianças sem creche em Manaus: aceitação da negação do direito ou resistência ao processo de colonização? In: **Revista Zero EVISTA ZERO A SEIS** ISSN 1980-4512 | v., n. p. | jan-jun 2018. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499650254\\_ARQUIVO\\_TextoFinalizado.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499650254_ARQUIVO_TextoFinalizado.pdf)

SILVA, Leliane Domingues da; SILVA, Dagmar de Mello e. O que pode a educação das crianças indígenas ensinar para as escolas voltadas para a educação das infâncias? In: **Inter-Ação, Goiânia**, v.47, n.1, p. 280-292, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71190>

SILVA, Simone Maria; BORGES, Claudia Cristina do Lago. **Educação escolar indígena potiguara:** uma análise estrutural e material In: Tellus, Campo Grande, MS, ano 19, n. 38, p. 341-367, jan./abr. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Bruna/Downloads/592-Texto%20do%20artigo-2422-2408-10-20190412.pdf>

SOUZA, Soraia Jordão; RAGGI, Désirée Gonçalves. Modelagem em artes na educação infantil: a cultura indígena como estratégia lúdica de aprendizagem. In: **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.9, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31675>

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; SALMAZIO, Lucia Guedes de Melo. Crianças Terena na educação infantil: percepções, vivências e olhares de educadores. In: **Revista Cocar**. V.17 N.35 / 2022. p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5589>

TUPINAMBÁ, Marcinéia Vieira de Almeida Santos. O Princípio da interculturalidade na educação escolar indígena: diálogos com professoras da educação infantil Tupinambá de Olivença, Ilhéus/Bahia. In: **Revista RBBA** ISSN 2316-1205 Vitória da Conquista V.7 nº 1 p. 302-323 Julho/2018. Disponível em:

VENERE; Mário Roberto; VELANGA, Carmem Tereza. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. In: **Revista Tel-lus**, Campo Grande – M, ano 8, n. 15, p. 175-191, Jul.- Dez. 2008

# COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Kalynda Farias da Silva  
Cristiane Borges Angelo

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo das competências tem ganhado destaque no cenário educacional contemporâneo, principalmente após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Segundo a BNCC, a educação deve superar visões reducionistas que privilegiam exclusivamente a dimensão intelectual ou afetiva, promovendo uma abordagem que integre ambas as dimensões (Brasil, 2018).

As competências gerais da Educação Básica apresentadas na BNCC incorporam elementos socioemocionais, o que sinaliza a necessidade de incluir essas competências nos currículos da Educação Básica (Brasil, 2021). No entanto, apesar dessa obrigatoriedade, há uma lacuna em estudos que tematizem as concepções dos professores dos anos iniciais sobre essas competências, especialmente no contexto das escolas do campo. Bissaro e Santos (2020, p.103) ratificam essa percepção afirmando que “os estudos sobre o currículo na Educação do Campo não abordam especificamente as competências socioemocionais”. Dessa forma, torna-se importante compreender como os profes-

sores concebem essas competências, já que elas podem impactar a formação integral dos estudantes.

Portanto, apresentaremos e discutiremos parte dos resultados de uma pesquisa que investigou as concepções e os processos de mediação das competências socioemocionais por professores dos anos iniciais em escolas do campo de um município do estado da Paraíba. Focaremos nas concepções dos professores acerca das competências socioemocionais e suas implicações para a prática pedagógica.

## **DISCUTINDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

### ***As competências socioemocionais***

Nas últimas décadas, com os avanços nas pesquisas na área da educação, abordagens que vão além da dimensão cognitiva e incorporam aspectos afetivos e sociais passaram a receber maior atenção. Esse crescente interesse nas competências socioemocionais surgiu do desenvolvimento de pesquisas nas áreas da Economia e Psicologia (Sette; Teixeira, 2021).

Na Economia, a relevância das competências socioemocionais se destaca por sua relação com “desfechos socialmente relevantes, voltados para o aspecto econômico, como empregabilidade, remuneração (salário), qualificação educacional, menor envolvimento em situações de risco, entre outros” (Sette; Teixeira, 2021, p. 12).

Um dos pioneiros nas pesquisas sobre habilidades socioemocionais foi o economista James Heckman, da Universidade de Chicago. Heckman analisou dois grupos de crianças de famílias de baixa renda. O primeiro grupo, composto por crianças de três a cinco anos, participava do programa de desenvolvimento de competências socioemocionais conhecido como “Perry Preschool Project”. O segundo grupo, que tinha as mesmas características do primeiro, não participava de nenhum programa de desenvolvimento socioemocional (Cavalcanti, 2023).

Ao acompanhar os dois grupos até a vida adulta, Heckman concluiu

[...] que o programa não havia afetado o desempenho delas em testes de Quociente de Inteligência (QI). Entretanto observou que os participantes do programa Perry se envolveram menos em ações violentas ou crimes e apresentaram menor índice de gravidez na adolescência, abandono escolar e desemprego. Ou seja, o programa conseguiu desenvolver em crianças bem pequenas a capacidade de persistir na realização de tarefas, controlar as emoções e trabalhar em grupo. (Cavalcanti, 2023, p.18).

Com a observação dos grupos ao longo dos anos, Heckman constatou que as crianças que estavam envolvidas no programa socioemocional Perry apresentaram inúmeros benefícios, em relação aos que não eram participantes. Isto comprovou a eficácia da aprendizagem socioemocional, ao longo do crescimento pessoal, social e profissional dos sujeitos.



## Segundo Sette e Teixeira as competências socioemocionais

podem ser definidas como características individuais que (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (Sette; Teixeira, 2021, p.14).

O termo competência socioemocional surgiu no contexto educacional durante um encontro de profissionais e pesquisadores organizado pelo Instituto Fetzer, em 1994. O objetivo do encontro foi discutir métodos para promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Nesse evento, foi introduzida a ideia de aprendizagem socioemocional, que visa a integrar o desenvolvimento socioemocional com as competências acadêmicas dos estudantes (Sette; Teixeira, 2021). Além disso, foi criado o Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) para conectar o desenvolvimento socioemocional a evidências científicas (Sette; Teixeira, 2021).

O CASEL é uma organização composta por equipes de pesquisadores dedicados ao estudo e à promoção da aprendizagem socioemocional desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A organização estrutura seus conhecimentos em cinco eixos principais, que destacam os benefícios da aprendizagem socioemocional ao longo da vida:

autoconhecimento, autogestão/autorregulação, tomada responsável de decisão, habilidades de relacionamento e consciência social (Brasil, 2021).

Em 2014, o Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Instituto Ayrton Sena (IAS) promoveram o “Fórum Internacional de Políticas Públicas–Educar para as competências do século 21”, com o intuito de discutir as habilidades socioemocionais no contexto das escolas (Abed, 2014).

As competências socioemocionais derivam de um modelo baseado em cinco domínios ou cinco fatores, chamado “Big 5”. Esses cinco domínios são:

- 1) Openness (Abertura a experiências) => estar disposto e interessado pelas experiências–curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender...
- 2) Conscientiousness (Conscienciosidade) => ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem–perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade...
- 3) Extraversion (Extroversão) => orientar os interesses e energia para o mundo exterior–autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo...
- 4) Agreeableness (Amabilidade–Cooperatividade) => atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa–tolerância, simpatia, altruísmo...

7)Neuroticism (Estabilidade emocional) => demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais–autocontrole, calma, serenidade... (Abed, 2014, p.16)

O objetivo da aprendizagem vinculada às competências socioemocionais é desenvolver no indivíduo a capacidade de conduzir suas emoções, mantendo relações saudáveis em todos os ambientes, lidando com múltiplas situações de forma empática e altruísta. Portanto, uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento das competências socioemocionais visa despertar aspectos conectados à afetividade (Cavalcanti, 2023).

No entanto, há autores que se contrapõem ao desenvolvimento de competências socioemocionais, a exemplo de Silva (2022), que evidencia na abordagem das competências socioemocionais uma forma de solucionar os problemas derivados da “alienação capitalista”. Para o autor, a grande ênfase nas competências socioemocionais contribui para o “aprofundamento dessa alienação e a manutenção das relações de dominação vigentes” (Silva, 2022, p.1). Dessa feita, segundo Silva (2022), a promoção das competências socioemocionais pode propagar a desigualdade social e o predomínio das classes dominantes em uma sociedade capitalista.

De acordo com Silva (2022), a abordagem das competências socioemocionais busca separar a razão da emoção, o que pode levar o indivíduo a moldar-se emocional-

mente, não de acordo com a sua realidade, mas com o que é socialmente aceito. A esse respeito, o autor afirma que

[...] treinar competências emocionais simulando situações do cotidiano, prescindindo do pensamento, nada mais é do que submeter as emoções ao controle social, externo ao indivíduo, e, portanto, aprisionar as pessoas no seu modo de funcionamento natural, elementar, isto é, impedir que elas se humanizem. Em outras palavras, o treinamento de competências socioemocionais busca cindir artificialmente razão e emoção, fazendo com que cada indivíduo reaja emocionalmente não necessariamente de acordo com o que pensa sobre a realidade, mas em conformidade com o que se considera socialmente adequado (Silva, 2022, p.10).

Seguindo essa linha de pensamento, a promoção das competências socioemocionais nas escolas pode acabar restringindo as emoções, limitando-as às que são socialmente aceitáveis e, assim, reprimindo as emoções genuínas. De acordo com Silva (2022), o enfoque nas competências socioemocionais poderia estar a serviço dos interesses da sociedade capitalista, como será explorado na reflexão a seguir.

Abertura a novas experiências, nos documentos analisados, só confirma a existência de um desejo de formar pessoas mais flexíveis, adaptadas à instabilidade da sociedade capitalista contemporânea, atendendo às demandas do sistema de acumulação vigente. Tanto é assim que na BNCC se entende como criatividade, na educação infantil, a criança “[...] brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros [...]” (Brasil, 2017a, p. 34), e nos demais níveis de ensino as possibilidades de

criação ficam limitadas pelo repertório reduzido de conhecimentos que cada indivíduo consegue adquirir ao longo de toda a sua escolarização. (Silva, 2022, p. 11)

Conforme Silva (2022, p.15), “[...] a aquisição de conhecimentos não garante a formação de pessoas com competências socioemocionais, isto é, empáticas, cooperativas, sem preconceitos etc. [...]”. Sendo assim, “treinar’ certas habilidades na escola é visto como um ‘adestramento’ e não um processo de humanização” (Silva, 2022, p. 15, grifo do autor).

Como podemos observar, o debate sobre as competências socioemocionais não é recente e está sujeito a críticas, como as apresentadas pelo autor mencionado. Contudo, com a publicação da BNCC, essa discussão tornou-se necessária devido ao caráter obrigatório desse documento.

A BNCC estabelece que as dez competências gerais devem ser desenvolvidas em todas as áreas curriculares da Educação Básica. Essas competências são divididas em três grupos: aquelas relacionadas ao conhecimento, às habilidades e às atitudes e ao caráter (Brasil, 2021).

Já que a BNCC é uma diretriz obrigatória e orienta a elaboração dos currículos no Brasil, é importante focar no desenvolvimento de todas as competências, incluindo as socioemocionais. Assim, é papel do professor incentivar essas competências nos estudantes. No entanto, é importante lembrar que a sala de aula não deve ser vista como um ambiente terapêutico, como destaca Abed:

A sala de aula não é, e não deve, ser um contexto terapêutico, portanto desenvolver habilidades emocionais na escola não diz respeito a diagnosticar ou tratar o que quer que seja. Refere-se, outrossim, a resgatar a multiplicidade de aspectos inerentes a qualquer vivência humana. Ao invés de negar a emoção, fazendo de conta que ela foi deixada em casa e deixando que “as coisas rolem naturalmente”, que tal estar atento ao universo de sensações, emoções, sentimentos, pensamentos, ações presentes no processo ensino-aprendizagem? (Abed, 2014, p.24, grifo da autora).

Nesse sentido, a formação continuada é essencial para que os professores compreendam e integrem as competências socioemocionais em sua prática pedagógica. Esse tipo de formação oferece aos educadores oportunidades para aprofundar seus conhecimentos sobre como as competências socioemocionais impactam o desenvolvimento dos estudantes e como podem ser efetivamente incorporadas no currículo. Ao participar dessas formações focadas em competências socioemocionais, os professores podem aprender estratégias para promover um ambiente de aprendizado que apoie o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Além disso, a formação continuada permite que os educadores reflitam sobre suas próprias práticas e adaptem suas abordagens para melhor atender as necessidades emocionais dos estudantes, contribuindo para um ensino mais holístico e eficaz.

De acordo com Abed, esse investimento é necessário para que o professor

[...] construa em si as condições para realizar a mediação da aprendizagem de forma consciente e responsável, reconhecendo e atuando nas múltiplas inteligências e nos diferentes estilos cognitivo-afetivos dos seus estudantes e de si mesmo, escolhendo e utilizando, de maneira intencional, ferramentas que facilitem o desenvolvimento global dos estudantes, como por exemplo os jogos e as metáforas. (Abed, 2014, p.132).

À luz do que foi debatido, o foco no desenvolvimento de competências socioemocionais torna-se relevante no debate educacional e a sua discussão deve contemplar todos os níveis e modalidades ofertadas na Educação Básica, incluindo discussões no âmbito da educação do campo, conforme apresentaremos no próximo tópico.

## **AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Para compreendermos as competências socioemocionais no âmbito da Educação do Campo, primeiramente vamos contextualizar essa modalidade de ensino. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Educação do Campo

[...] tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção

das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Brasil, 2013, p.267).

A Educação do Campo tem como protagonistas sujeitos que buscam interligar as realidades camponesas com práticas educacionais, relacionando a cultura e as vivências da população como forma de aprendizado. Ao discutir essa temática, Caldart afirma que:

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (Caldart, 2009, p.41, grifo da autora)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN – Lei n. 9394/96 iniciou um avanço, em relação à educação para a população rural com algumas adaptações para o cotidiano desses sujeitos. Isso é ratificado por Breitenbach (2011, p.119), quando afirma que a LDBEN 9394/96, “[...] passou a poder considerar aspectos referentes à realidade do povo que se destina para construir suas políticas educacionais, visando a articular o ensino escolar com as práticas sociais”. Ainda de acordo com Breitenbach (2011),



os movimentos sociais do campo, lutavam não só por uma educação digna que respeitava as individualidades do campo, como também por saúde de qualidade, por suas terras, pelo respeito à sua cultura e à sua integridade.

Comunidades que possuem escolas no campo ainda sofrem com a falta de investimento e com o desamparo das autoridades governamentais. Os professores, em geral, não possuem qualificação necessária para atuar nas escolas do campo e muitos nunca tiveram contato com aquela realidade e rotina dos moradores dessas comunidades (Aquino, 2019).

Bisarro e Santos (2020) afirmam que os currículos das escolas do campo, ao se concentrarem exclusivamente no desenvolvimento cognitivo, negligenciam aspectos socioemocionais, o que pode contribuir para o aumento da evasão escolar. Elas sustentam que um currículo que inclua também competências socioemocionais pode ser um fator positivo para a permanência dos estudantes no ensino regular. As autoras se baseiam em Azevedo para destacar que

A dimensão emocional no processo de formação humana influencia diretamente na vida do indivíduo, no entanto, quando esses aspectos são desconsiderados no processo educativo o clima emocional pode interromper ensinamentos importantes, gerando falta de interação do estudante, que não se sente à vontade para expressar o que sentem e se posicionarem criticamente. Contudo, quando desenvolvem competências socioemocionais aprendem a conhecer e lidar melhor com suas emoções tornando-se bem-sucedidos em todas as áreas da vida. (Azevedo, 2017 apud Bissaro; Santos, 2020, p.113).

Segundo as autoras, um currículo voltado à Educação do Campo que contemple as competências socioemocionais, pode fortalecer a formação dos estudantes, haja vista que com o desenvolvimento socioemocional, eles

passam a reconhecer a importância não tão somente de tais habilidades, mas também das habilidades técnicas e cognitivas para o seu pleno desenvolvimento como seres humanos, inclusive no âmbito das relações de trabalho na terra. (Bissaro; Santos, 2020, p.113).

A Educação do Campo é marcada por lutas e pela busca de direitos. Para o sujeito se engajar nesse contexto é necessário que ele tenha uma formação integral que inclua habilidades cognitivas, afetivas e sociais (Bissaro; Santos, 2020), de forma que promova “mudanças pessoais e sociais, estimulando o trabalho em conjunto, valorizando a autoestima e a identidade pessoal” (Bissaro; Santos, 2020, p.114).

Dessa forma, inferimos que tratar as competências socioemocionais, no contexto das escolas do campo, podem contribuir para a formação integral dos estudantes. No entanto, é importante considerar que todas as competências são importantes para essa formação, tendo em vista que não se

[ ] desconsidera ou diminui a importância de outras competências fundamentais para o desenvolvimento educacional e humano dos alunos do campo: tais competências devem ser complementadas pelas competências socioemocionais na mesma medida

em que as complementam. (Bissaro; Santos, 2020, p.116).

Dado que a inclusão das competências socioemocionais é obrigatória tanto na Educação Básica, é crucial investigar como os professores que atuam em escolas do campo entendem essas competências. Isso se deve ao fato de que os professores irão mediar e implementar esse trabalho em sala de aula.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, tendo em vista que buscou compreender o fenômeno do desenvolvimento das competências socioemocionais, a partir da visão dos sujeitos, intencionando investigar como eles percebem e interpretam essas competências em seu locus de trabalho.

Quanto aos objetivos, a pesquisa assumiu o cunho exploratório, pois buscou uma compreensão mais aprofundada e/ou a elaboração de hipóteses, permitindo “uma maior familiaridade” (Gil, 2002, p. 41) entre o pesquisador e o problema da pesquisa que até então foi pouco explorado.

No que se diz respeito aos procedimentos, a pesquisa configurou-se em um estudo de caso, pois objetivou “analisar intensivamente uma dada unidade social” (Godoy, 1995, p.25). Nesse caso, debruçamos nosso olhar em

escolas de uma determinada região de um município do estado da Paraíba.

A referente pesquisa ocorreu em escolas do campo, pertencentes a um município do estado da Paraíba. Esse município possui um total de treze escolas do campo. Para esse estudo, foram selecionadas quatro escolas do campo, todas elas localizadas em uma determinada **área denominada «beira rio»**. Por uma questão de sigilo, iremos nos referir a essas escolas como Escola A; Escola B; Escola C; e Escola D. Vale ressaltar que obtivemos autorização da secretaria municipal de educação para a realização dessa pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram doze professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do campo selecionadas para este estudo.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário, com questões abertas. Este instrumento foi elaborado em consonância com o problema e os objetivos propostos pela pesquisa e dividido em três partes, a saber: (I) Identificação; (II) Dados profissionais e perfil pedagógico; (III) Sobre o tema investigado.

Na primeira parte, coletamos os seguintes dados: Nome Completo; Idade; Sexo. Na segunda parte, coletamos dados referentes a escola em que o(a) professor(a) atuava; o tempo em que lecionava; o ano escolar em que atuava; e a formação, em nível de graduação a pós-graduação. Na terceira parte, coletamos dados acerca do tema investigado e, para isso, elaboramos sete questões, agrupadas nas

seguintes categorias: competências socioemocionais: concepções, desafios e necessidades docentes; proposta pedagógica da escola.

O quadro 1, a seguir, apresentará cada questão inserida na terceira parte do questionário, associada à sua respectiva categoria e ao seu objetivo.

**Quadro 1-** Questões/categorias/ objetivos

Categorias	Questões	Objetivos
Competências socioemocionais: concepções, desafios e necessidades docente	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que sejam desenvolvidas algumas competências socioemocionais nos estudantes ao longo da Educação Básica. Diante disso, qual a sua percepção sobre as competências socioemocionais?	Compreender como os professores entendem e interpretam o desenvolvimento das competências socioemocionais na educação básica.
	Você considera que o desenvolvimento de competências socioemocionais é importante para a vida dos estudantes? Justifique sua resposta.	Avaliar a percepção dos professores sobre a relevância (ou não) no desenvolvimento das competências socioemocionais na vida do estudante e no processo educacional.
	Considerando que você atua em uma escola do campo, situada em uma comunidade rural do município, como você avalia o desenvolvimento de competências socioemocionais na vida dos estudantes dessa comunidade?	Compreender a concepção dos professores sobre como o desenvolvimento socioemocional influencia na vida do estudante do campo, considerando as características específicas da sua comunidade.
	Você se sente preparada(o) para contemplar o desenvolvimento das competências socioemocionais propostas pela BNCC? Se sim, explique como. Se não, explique os motivos.	Analisar o grau de autoconfiança e preparo dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que englobem a promoção das competências socioemocionais.
	Você já teve alguma formação específica sobre competências socioemocionais? Se sim, registre como foi(foram) essa(s) formação(ões).	Avaliar o nível de qualificação inicial dos professores para a abordagem das competências socioemocionais, no âmbito escolar.

Proposta pedagógica da escola	A sua escola tem alguma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Se tiver, explique a proposta/projeto.	Analisar o nível de comprometimento da instituição com o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes.
	Como é pensado o desenvolvimento de competências socioemocionais no planejamento dos professores de sua escola?	Compreender como as competências socioemocionais estão sendo sistematizadas no currículo e práticas pedagógicas da instituição.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Após a coleta dos dados, realizamos a análise temática que é “um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (Souza, 2019, p. 52). Essa análise foi realizada em seis etapas: 1) Familiarização com os dados 2) Geração de códigos iniciais 3) Busca de temas 4) Revisão dos temas 5) Definição e nomeação dos temas 6) Produção do relatório. (Souza, 2019, p. 56).

Na familiarização com os dados, houve um processo de imersão, por meio de repetidas leituras. Na geração de códigos iniciais, os dados foram organizados em grupos que tinham significados comuns (Tuckett, 2005 *apud* Souza, 2019, p. 56). A codificação foi realizada manualmente, de forma que buscamos “identificar aspectos interessantes que podem formar a base de padrões repetidos” (Souza, 2019, p. 57).

Em busca de temas, começamos a perceber as subcategorias que emergiam dos registros dos dados e, na fase seguinte, de revisão dos temas, fizemos o refinamento, ou seja, agrupamos subcategorias ou, até mesmo, excluímos

algumas. Após, realizamos a definição e nomeação dos temas, de forma a explicitar a ideia de o que cada subcategoria estaria tratando. Por fim, realizamos a escrita do relatório, de forma a apresentar “uma descrição concisa, coerente, lógica, não repetitiva e interessante sobre a história que os dados contam” (Souza, 2019, p. 62).

## **SOBRE O TEMA INVESTIGADO: DISCUTINDO OS RESULTADOS PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

O perfil acadêmico e profissional dos professores participantes dessa pesquisa foi coletado por meio dos itens I e II do questionário, que correspondem, respectivamente, à identificação e aos dados profissionais e perfil pedagógico.

Todas os participantes são do sexo feminino<sup>1</sup> e, em relação à faixa **etária, três se enquadram entre 24** e 34 anos; seis entre 35 e 45 anos, uma possui idade acima de 56 anos, e duas docentes não responderam.

Em relação ao tempo de atuação em sala de aula, verificamos que quatro professoras lecionam há menos de cinco anos, uma professora está na faixa de 5-10 anos, cinco professoras entre 11-20 anos, uma professora entre 21-30 anos e uma há mais de 30 anos.

Em relação ao tempo de experiência das professoras em sala de aula, observamos que quatro têm menos de cinco anos de atuação, uma está na faixa de 5 a 10 anos,

---

<sup>1</sup> A partir desse momento faremos referência aos participantes no feminino.

cinco possuem entre 11 e 20 anos de experiência, uma professora atua entre 21 e 30 anos, e uma tem mais de 30 anos de experiência. A diversidade no tempo de experiência das professoras, que varia de menos de cinco a mais de 30 anos, sugere uma gama ampla de perspectivas e práticas pedagógicas.

Ao investigarmos sobre em quais anos escolares as profissionais atuam, percebemos que nove atuam em classes multisseriadas, com a seguinte distribuição: duas professoras atuam no 1º/2º ano, duas na Educação infantil/1º ano, duas no 2º/3ºano, uma no 3º/4º/5º ano, duas no 4º/5º ano, uma apenas no 3ºano, uma exclusivamente no 4º ano e uma somente no 5º ano.

Em termos de formação profissional, observamos que uma professora é graduada em Pedagogia com especialização em Educação Especial, enquanto outra possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Há ainda uma professora com graduação em Pedagogia e Biologia, além de especialização em Gestão e Educação Ambiental. Outra professora é graduada em Pedagogia com especialização em Gestão, Coordenação e Supervisão. Duas professoras têm graduação em Pedagogia com especialização em Ensino Infantil e Fundamental. Além disso, uma professora é graduada em Letras com especialização em Educação Inclusiva, outra tem graduação em Letras com especialização em Psicopedagogia, e uma terceira possui graduação em Letras com especialização em Redação e Oratória. Há também uma professora com apenas



graduação em Pedagogia e uma com apenas graduação em Letras. Finalmente, uma professora não especificou sua formação inicial, mencionando apenas especialização em Psicopedagogia.

## CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Para a análise dos dados, foram consideradas as respostas das participantes às questões 3.1 a 3.7 do questionário, que foram inicialmente categorizadas e classificadas em duas categorias principais: (1) Competências socioemocionais: concepções, desafios e necessidades docentes, e (2) Proposta pedagógica da escola. A análise dos dados foi realizada com base nos fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa.

A categoria (1) Competências socioemocionais: concepções, desafios e necessidades docentes envolveu cinco questionamentos **às professoras**.

O primeiro deles, apresentado na questão 3.1, tratava das concepções sobre as competências socioemocionais. Nesta questão, os dados revelaram que quatro professoras relacionam essas competências à estabilidade emocional; seis professoras ao desenvolvimento individual; e duas à superação das dificuldades.

As professoras que relacionam as competências socioemocionais **à estabilidade emocional**, afirmam que estas estão voltadas ao lidar, gerenciar e controlar as emo-

ções, indicando a “estabilidade emocional para se conter diante de um obstáculo e conseguir vencê-lo” (Rocha; Sampaio, 2020, p. 6) conforme pode ser observado nos relatos a seguir:

Aborda de forma segura e lidar com as emoções nas vivências em sociedade (P1).

Ajuda a melhorar sua vida, pois sabendo controlar as emoções você saberá enfrentar com mais tranquilidade e os problemas do dia a dia (P12).

Esse ponto de vista indica a importância de lidar de maneira segura com as emoções para promover o bem-estar e a resiliência no cotidiano.

A associação das competências socioemocionais ao desenvolvimento individual foi mencionada, embora com menos clareza sobre qual dimensão do desenvolvimento estava sendo referida, como pode ser constatado em alguns registros a seguir.

De suma importância para o desenvolvimento dos estudantes (P4).

É para mim de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo e pessoal (P9).

Inferimos que esse desenvolvimento esteja relacionado à uma conexão com a formação integral proposta pela BNCC (Brasil, 2018), que visa a atender às necessidades e interesses dos estudantes, sugerindo que as competências socioemocionais desempenham um papel na formação holística dos estudantes.

A terceira perspectiva destaca a relação entre competências socioemocionais à superação de dificuldades, sugerindo que “pessoas com competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade para aprender novos conhecimentos” (Sette; Teixeira, 2021, p. 14). As professoras que adotam essa visão reconhecem que tais competências auxiliam no trabalho pedagógico e na superação das dificuldades dos estudantes, indicando um impacto positivo no processo educativo, o que como evidenciado no registro a seguir.

Nos auxilia de maneira perceptiva a trabalhar as deficiências dos alunos e também nos lança ideias a serem trabalhadas em sala de aula (P3).

Os registros das professoras sublinham a importância das competências socioemocionais em múltiplas dimensões do desenvolvimento e do aprendizado dos estudantes, reafirmando a necessidade de integrá-las de forma efetiva no ambiente escolar para promover um crescimento integral e bem-sucedido dos estudantes.

A questão 3.2 visava compreender qual a percepção das professoras diante da importância do desenvolvimento das competências socioemocionais na vida dos estudantes. Observamos que seis professoras relacionam a relevância dessas competências na vida dos estudantes **à autonomia** e ao enfrentamento de desafios; seis professores a lidar de melhor forma com as emoções; e uma professora pontua que pode auxiliar na aprendizagem.

Os registros das professoras que relacionam a importância do desenvolvimento socioemocional na vida dos estudantes à construção da autonomia e ao enfrentamento de desafios, convergem para a ideia de que pode auxiliá-los a “lidar de forma responsiva e assertiva com as demandas da vida, capazes de resolver problemas com criatividade, viver de forma ética e enfrentar seus desafios com resiliência” (Brasil, 2021, p.53), conforme destacamos no relato a seguir:

Sim, tendo em vista a importância de lidar de forma autônoma com diferentes situações em diferentes contextos. (P1)

Esses relatos sugerem que as competências socioemocionais ajudam os estudantes a resolver problemas com criatividade e resiliência, preparando-os para viver de maneira ética e proativa.

Os relatos das professoras que consideram importante a mobilização das competências socioemocionais para auxiliar os estudantes a lidarem com emoções, podem ser observados nos registros a seguir:

Sim, de grande importância para que os alunos possam expressar e nos possamos entender seus sentimentos. (P.3)

Sim, pois os mesmos chego na escola carregado de vivência, com isso ajuda o aluno a enfrentar os seus conflitos emocionais. (P.12)

Em conformidade com as respostas, é possível inferir que, para formar estudantes que sejam capazes de “controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira ética e responsável” (Brasil, 2021, p. 65), além de um currículo flexível, deve-se proporcionar um ambiente que seja aberto ao diálogo sobre os sentimentos e as emoções, para que, com isso, o professor terá mais acesso à realidade do estudante facilitando sua formação integral (Brasil, 2021).

As professoras reconhecem que a capacidade de expressar e entender sentimentos é fundamental para o bem-estar dos estudantes e para enfrentar conflitos emocionais, o que sugere a necessidade de criar um ambiente escolar que fomente o diálogo aberto sobre emoções e sentimentos. Isso permite uma melhor compreensão da realidade dos estudantes e facilita um processo de formação integral mais eficaz.

No que se diz respeito à relação entre as competências emocionais e à aprendizagem, destacamos o registro da professora que menciona a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais a aspectos cognitivos, conforme destacado no registro a seguir:

Sim, pois irá garantir um bom aproveitamento em sua aprendizagem e também em seu cognitivo. (P.5)

Inferimos que essa é uma percepção que entende a importância das emoções no processo de aprendizagem

(Bizarro; Santos, 2020). Embora menos frequente, essa visão reconhece que o desenvolvimento emocional pode influenciar positivamente aspectos cognitivos e o aproveitamento acadêmico dos estudantes, indicando uma conexão entre o bem-estar emocional e o sucesso na aprendizagem.

A questão 3.3 tinha o objetivo de compreender a concepção/avaliação das professoras sobre como o desenvolvimento socioemocional influencia na vida do estudante do campo, visto que as escolas estão situadas em comunidades rurais.

Nessa linha de pensamento, cinco professoras enfatizam que são importantes para o contexto do campo; três retratam que o desenvolvimento ocorre de forma lenta; três entenderam que a pergunta era sobre como eles avaliavam os estudantes; e uma fez uma autocrítica sobre as suas percepções diante das competências.

As professoras que expressam que são importantes para o contexto do campo, argumentam que as competências socioemocionais podem promover aspectos que contribuam para a sua evolução pessoal e comunitária, como verificamos a seguir:

Muito importante para a vivência em comunidade.  
(P.1)

Considerando a individualidade de cada um, acredito que seja algo produtivo e que cada ciclo que se passa é possível ver o desenvolvimento positivo. (P.5)

Observamos a relevância desse ponto de vista, pois a partir dessas habilidades o estudante poderá ampliar sua visão para “além do trabalho rural e agropecuário” (Bissaro; Santos, 2020, p.115), ditados por muitos como o único eixo que a Educação do campo deve contemplar. Além disso, enfatizamos que “uma educação que ignora a existência do cenário rural e das suas particularidades do campo não seria uma educação acessível a todos [...]” (Bissaro; Santos, 2020, p.105). Essa visão está alinhada com a ideia de que uma educação que considera o contexto rural e suas particularidades é mais acessível e relevante para os estudantes.

Também observamos professoras que afirmam que o desenvolvimento socioemocional no campo ocorre de forma lenta, em conformidade com os registros a seguir:

O desenvolvimento ocorre lento dentro deste contexto já que a realidade em suas casas tem grande interferência nesse desenvolvimento. (P.3)

É um desenvolvimento baixo. Sobretudo, porque os alunos não possuem uma estrutura familiar concreta e sólida, então, já chegam na escola com um déficit socioemocional em que tentamos sanar. (P.7)

Observamos, nesses registros, que as professoras entendem que a família influencia no processo de construção das competências socioemocionais, corroborando com a ideia de que “o meio em que a criança está inserida afeta o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o que torna muito mais difícil o trabalho das escolas” (Rocha; Sampaio, 2020, p.5). A responsabilidade de educar e

formar indivíduos íntegros na sociedade, primeiramente é concebido pelo âmbito familiar que a criança está inserida, mas frequentemente esta função recai sobre a escola, já que as famílias, em alguns casos, apresentam laços afetivos frágeis. Essas percepções destacam o desafio adicional que as escolas enfrentam ao tentar suprir lacunas deixadas por contextos familiares menos estruturados, confirmando a ideia de que o ambiente familiar tem um papel crucial no desenvolvimento socioemocional e que a responsabilidade muitas vezes recai sobre as escolas.

Ao analisarmos alguns dos dados, observamos informações confusas, pois as profissionais descreveram como elas avaliam os estudantes. A confusão observada nas respostas sobre a avaliação das competências socioemocionais sugere que algumas professoras podem ter interpretado a questão de forma equivocada, refletindo uma possível necessidade de maior clareza e formação específica nesse aspecto, como podemos observar em citações sobre como essas profissionais aplicam suas avaliações na rotina escolar e nas atividades, como observamos nos seguintes relatos:

Através de atividades detalhadas, observação e sua rotina escolar e familiar. (P.8)

Através de atividades desenvolvidas de acordo com a realidade do mesmo, sempre buscando inserir as competências socioemocionais de uma forma lúdica e produtiva. (P.10)



É interessante pontuar, a autocrítica de uma professora, por meio de um processo de reflexão de sua prática docente, que reflete em uma certa insegurança da profissional, também indicando um reconhecimento da importância de aprimorar as práticas pedagógicas, como vemos no relato a seguir:

Preciso trabalhar melhor nessas competências.  
(P.11)

Nessa direção, consideramos crucial o investimento na formação dos professores para atuarem em escolas do campo, haja vista que muitos profissionais “vem de cidades e não conhecem a realidade do campo” (Aquino, 2019, p.11). Esse investimento contribuirá para que os profissionais estejam melhor preparados para enfrentar os desafios e realizar um trabalho mais eficaz na promoção das competências socioemocionais, considerando as especificidades do ambiente rural.

A questão 3.4 perguntava às professoras se elas se sentiam preparadas para contemplar o desenvolvimento das competências socioemocionais que são propostas pela BNCC. Frente à questão das competências, cinco professores responderam que sim; quatro professoras responderam que não; e três professoras responderam que estão parcialmente preparadas para contemplar essas competências em sala de aula, indicando que há uma divisão entre as professoras quanto à sua preparação para abordar as competências socioemocionais propostas pela BNCC.

Notamos que as profissionais que afirmam estar preparadas para uma atuação que envolva as competências socioemocionais, apresentam argumentos voltados para ações individuais, como expressado nos relatos a seguir:

Sim, diante de estudos e mediações necessárias. (P.1)

Sim. Dando o meu melhor, de forma clara e objetiva (P.4)

No entanto, essa abordagem pode ser insuficiente para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, que exige uma visão mais holística e integrada, como sugerido por Rocha e Sampaio (2020).

As professoras que não se sentem preparadas afirmam que há falta de apoio, orientação e falta de formação voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como observado nos registros a seguir:

Não, pois acho que falta muito investimento voltado para formação e preparação dos professores nessa área. (P.8)

Não! Pois não tive nenhuma formação adequada para poder dar um suporte adequado. (P.12)

Esses depoimentos destacam lacunas na formação docente, o que pode comprometer a implementação das competências socioemocionais. Considerando que o professor pode contribuir para o desenvolvimento integral do estudante, “é preciso levar os professores a refletirem sobre os paradigmas que sustentam as suas práticas e instrumentalizá-los por meio de programas de formação consis-

tentes, tanto do ponto de vista teórico como prático” (Abed, 2014, p. 18).

A questão 3.5 questionava se as professoras haviam recebido alguma formação específica sobre competências socioemocionais. Seis professoras responderam afirmativamente, cinco disseram que não participaram de nenhuma formação com este foco, e uma não forneceu uma resposta clara. Ao analisar as respostas positivas, é possível inferir que essas professoras participaram de eventos pontuais de formação sobre o tema, conforme evidenciado pelos relatos a seguir:

Sim. Com palestrantes super preparados, onde nos mostrou todos os campos das competências socioemocionais. (P.4)

Sim. Com o psicólogo Lombard Carvalho, e foi muito produtiva/significativa, tendo vista a abordagem de tópicos relevantes no que se diz respeito ao socioemocional, bem como dicas/estratégias de como lidar/desenvolver em sala. (P.7)

Sim. Foi bem produtiva e ajudou muito no desenvolvimento em sala. (P9)

Embora as professoras relatem ações que, na visão delas, contribuíram, percebemos que são ações pontuais e não envolvem discussões coletivas. Ao que parece, as professoras “receberam dicas” sobre o tema. Além disso, nenhuma professora destacou algo específico para o contexto da escola do campo. Entendemos que ações voltadas ao desenvolvimento de competências visando a formação inte-

gral do estudante envolvem uma mudança de paradigma, o que implica, também, processos de formação docente não pontuais. Uma formação específica para competências socioemocionais deve ser contextualizada e precisa ter como propósito que os educadores percebam à escola como “espaço ideal para formar crianças e jovens para desenvolver competências socioemocionais” (Brasil, 2021, p.71).

Analisando as respostas negativas, observamos novamente a falta de formação continuada ou específica para estes profissionais, o que se torna um ponto negativo mediante ao fato que “acreditamos ser imperioso repensar e investir na formação e qualificação do professor [...]” (Júnior, 2010, p. 585), para que o docente contemple à abordagem das competências socioemocionais no âmbito escolar.

A categoria (2) Proposta pedagógica da escola considerou dois questionamentos às professoras (questão 3.6 e 3.7).

A questão 3.6 procurava saber se a escola teria alguma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cinco professoras relataram que a escola possui propostas pedagógicas voltadas a esse fim e sete professoras afirmam que a escola não possui propostas específicas. O que nos chamou atenção foi o fato de professoras que atuam nas mesmas escolas apresentarem respostas contrárias, conforme podemos observar nos registros das professoras P4, P5, P6 e P7, que atuam na Escola B, conforme podemos observar nos fragmentos a seguir:

Sim. Cada profissional aplica sua proposta pedagógica na sala de aula para desenvolver o socioemocional dos estudantes (P4).

Sim recebemos orientações e materiais que auxiliam sempre e que podemos trabalhar em paralelo com outras disciplinas (P5).

Não. Cada professor trabalha individualmente em sua sala de aula no dia-a-dia. (P6)

No geral, não. O projeto/atividade se dá no individual de cada turma/professor quando se trabalha as competências e métodos auxiliares neste fator. (P7)

Essa contradição também aconteceu com as professoras P8 e P9, lotadas na Escola C, conforme registros a seguir:

Não. (P8)

Desenvolvemos sempre atividades voltadas para esse conteúdo afim de melhorar o convívio em sala de aula. (P9)

Inferimos mais uma vez que, quando há alguma atividade relacionada às competências socioemocionais, ela ocorre de forma individualizada. Assim, as escolas não parecem ter projetos coletivos que envolvam a comunidade, incluindo as famílias. É importante lembrar que, ao tratar de competências socioemocionais na escola, não se deve esquecer do envolvimento familiar, pois, como destacam Rocha e Sampaio (2020, p. 11), “outra função importante da escola é, além de desenvolver com os estudantes o trabalho com as competências, também trazer a família para

dentro deste processo”. Reforçando a relevância do papel da família, Abed (2014, p. 15) observa que “alguns estudos mostram que programas de apoio aos pais dos estudantes podem reduzir os índices de criminalidade, violência, gravidez precoce, subemprego, entre outros”. Portanto, há uma necessidade clara de uma abordagem mais integrada e coletiva para o desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas.

A questão 3.7, inserida na categoria Proposta Pedagógica da Escola, tinha o objetivo de compreender como o desenvolvimento das competências socioemocionais é planejado pelas professoras. Três professoras indicaram que esse planejamento é realizado de forma coletiva; uma professora afirmou que é feito individualmente; quatro professoras destacaram a ausência de um planejamento específico para as competências socioemocionais; e quatro professoras não forneceram respostas claras.

Quando o planejamento é descrito como coletivo, ele ocorre por meio de sessões e reuniões com a equipe escolar, conforme os seguintes relatos:

Durante os momentos destinados ao planejamento coletivo. (P.1)

As formações e o trabalho em equipe juntamente com a coordenação nos ajudam a desenvolver competências voltadas para a vida social e emocional. (P.5)

Segundo Marques (2018), o planejamento coletivo é a melhor forma de superar o isolamento dos professores,

uma vez que promove maior participação dos docentes e, conseqüentemente, melhores estratégias para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Em contraste, a professora P7 descreve um planejamento individualizado, o que entra em desacordo com as respostas das professoras P4 e P5, da mesma instituição, conforme o seguinte relato:

Individualmente. Cada professor, de acordo com a necessidade e individualidade de cada aluno, aborda questões específicas que ajudam no desenvolvimento das competências. (P.7)

O planejamento individualizado reflete uma abordagem ultrapassada, na qual “as escolas foram estruturadas para que os professores trabalhassem sozinhos” (Marques, 2018, p. 47), ou seja, um planejamento sem colaboração ou troca de ideias com outros profissionais. Além disso, algumas respostas revelam a ausência de um planejamento específico para as competências socioemocionais, o que limita as práticas pedagógicas relacionadas a esse tema. Existe também uma discordância adicional: enquanto a professora P1 afirma que o planejamento específico é realizado de forma coletiva em sua escola, as professoras P2 e P3, da mesma instituição, indicam que não há um planejamento voltado para o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola, conforme demonstrado pelos seguintes relatos:

De forma geral, não específico. (P.2)

Se enquadra de maneira geral, não específico. (P.3)

Essas contradições nas respostas revelam que o planejamento para o desenvolvimento das competências socioemocionais é frágil e não está consolidado nas escolas, o que enfraquece o trabalho com essas competências junto aos estudantes. A participação coletiva no planejamento pode, de fato, contribuir positivamente para o desenvolvimento sistematizado das competências socioemocionais nos currículos e práticas pedagógicas da instituição, visto que “contribui significativamente para melhorias de práticas docentes e, inclusive, incentiva autonomia e responsabilidade docente, tanto para com seus estudantes, como com seus pares professores” (Marques, 2018, p. 48). Isso sugere que a colaboração entre os professores pode não apenas aprimorar as práticas pedagógicas, mas também fortalecer o engajamento e a eficácia na abordagem das competências socioemocionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo em tela investigou as concepções sobre competências socioemocionais de professoras que atuam nos anos iniciais em escolas do campo de um município do estado da Paraíba.

A análise das concepções das professoras sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais revela diferentes dimensões e desafios associados ao contex-



to das escolas do campo. Essas dimensões indicam que o desenvolvimento das competências socioemocionais não apenas favorece a autonomia e a gestão das emoções, mas também podem ter um efeito positivo no aprendizado, ao criar um ambiente educacional mais holístico e inclusivo. Além disso, o estudo revela que as professoras reconhecem que a inclusão da família pode ter impactos positivos na vida dos estudantes, em se tratando da gestão de emoções.

O estudo desvelou discrepâncias nos registros das professoras sobre as propostas pedagógicas destinadas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes, levando-nos a inferir que os planejamentos e práticas relacionados a esse desenvolvimento, quando realizados, acontecem de forma individualizada. Dessa forma, parece que as escolas não possuem projetos coletivos que envolvam a comunidade, incluindo as famílias, voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais. A análise das competências socioemocionais também revela a necessidade de investimentos em formações continuadas e contextualizadas, que integrem discussões coletivas e abordagens mais abrangentes.

Apesar das limitações da pesquisa, ela oferece uma contribuição para a área da Educação do Campo, uma vez que existem poucas investigações sobre as competências socioemocionais dentro desse contexto específico. Ao explorar as concepções dos professores, a pesquisa preenche uma lacuna acadêmica e pode contribuir para o desenvolvimento de programas educacionais que considerem de

forma mais sensível a realidade das comunidades rurais e abordem o tema em questão.

Por se tratar de uma pesquisa exploratória, que retrata uma realidade pouco evidenciada, sugerimos para investigações futuras outras dimensões relacionadas à temática, tais como o impacto das concepções e mediações dos professoras na formação dos sujeitos do campo, a atuação das políticas públicas educacionais na formação de professores que contemplem as competências socioemocionais no contexto do campo, como também as diferentes práticas pedagógicas voltadas para as competências socioemocionais na educação do campo.

É importante ressaltar que os resultados dessa pesquisa se configuram em uma realidade de professoras que atuam em escolas do campo em específica cidade do interior do estado da Paraíba. Não temos a intenção de generalizar, porém, é necessário problematizar esses dados tendo em consideração as atuais condições das escolas do campo no Brasil. Logo, a discussão apresentada torna-se relevante para que outras realidades possam compartilhar os seus desafios diante do seu contexto particular.

Por fim, destacamos a demanda de uma formação inicial e continuada que vise à abordagem das competências socioemocionais. Além disso, é essencial que as escolas promovam planejamentos e debates coletivos que contem com a participação de professoras, gestores e comunidade, atores diretamente envolvidos na dimensão da formação para competências socioemocionais.

## REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de estudantes da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

AQUINO, Carlos Wiliam de. **Direito à educação: dificuldades e desafios dos estudantes para ter acesso a educação do campo.** 2019. 35 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo)- LedoC, Universidade de Brasília. Planaltina-DF, 2019. Disponível em: <[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/25803/1/2018\\_CarlosWillian-DeAquino\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/25803/1/2018_CarlosWillian-DeAquino_tcc.pdf)>. Acesso em: 17 de out. de 2023.

BISSARO, Débora Zago; SANTOS, Déborah Zago. Educação do Campo: Um estudo em defesa de um currículo voltado para as competências socioemocionais. *In: Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê*, v.2, n.4, nov. 2020. Disponível em: <[file:///C:/Users/JM/Downloads/apmorila,+s9+5+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo+um+estudo+em+defesa+de+um+curr%C3%ADculo%20\(1\)%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/JM/Downloads/apmorila,+s9+5+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo+um+estudo+em+defesa+de+um+curr%C3%ADculo%20(1)%20(6).pdf)>. Acesso em: 22 de out. de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Implementação Escolar: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional,** 2021. Disponível em:<[https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/manual\\_de\\_implementacao\\_socioemocional.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/manual_de_implementacao_socioemocional.pdf)>. Acesso em: 20 de fev. de 2024.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A educação do campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, Santa Maria, v.11, n. 121, p.116-123, jun. 2011. Disponível em: <<https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304/7068>>. Acesso em: 22 de out. de 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 de out. de 2023.

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

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. mar./abr. 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/JM/Downloads/download%20(5)%20(1).pdf> . Acesso em: 26 de out. de 2023.

JÚNIOR, Valter Carabetta. Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, São Paulo, v. 34, n.4, p. 580-586. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/JM/Downloads/download%20(8).pdf> . Acesso em: 03 de nov. de 2023.

**MARQUES, Fernanda Castro. Formação continuada de professores no 'Programa de Alfabetização na Idade Certa' (PAIC): peça-chave para o sucesso da política educacional cearense? 2018. Dissertação (Mestrado Profissional)– Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2018.**

ROCHA Myrela de Moraes; SAMPAIO Miliana Augusta Pereira. A importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para a aprendizagem: uma revisão de literatura. *In*: Educação como (re)existência: mudança, conscientização e conhecimento. **Anais...** Congresso Nacional de Educação. Maceió, Alagoas. 2020.

SETTE, Catarina P.; TEIXEIRA, Karen C. **O que são as competências socioemocionais e como elas surgiram no contexto educacional.** *in*: SENNA, Instituto Ayrton. Competências Sociemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para educação integral. Organização Catarina Possenti Sette, Gisele Alves. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. p.11-14. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>>. Acesso em: 16 de out. de 2023.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 14 abr. 2024.

# PENSAMENTO ALGÉBRICO: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS A RESPEITO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sheila Valéria Pereira da Silva

## INTRODUÇÃO

As investigações a respeito do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ganharam maior força nos últimos anos, no cenário nacional, principalmente, a partir da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), orientando para o ensino e a aprendizagem da Matemática desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, o trabalho com cinco unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística. Tornando-se o primeiro documento normativo/curricular oficial brasileiro a definir conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes no estudo da álgebra ao longo dos anos iniciais.

O ensino da álgebra, nos primeiros anos de escolaridade, abrange a análise de tarefas/situações, o estabelecimento de conexões, o descobrimento e a elaboração de padrões, envolvendo números e operações, conduzindo, inicialmente, a realização da generalização aritmética, preparando para alcançar a algébrica. Kieran, Pang, Schifter e Ng (2016, p. 1, tradução nossa) salientam que “relações matemáticas, padrões e estruturas aritméticas estão no cerne

da atividade algébrica inicial [...]”. Propiciando o desenvolvimento do pensamento algébrico pelos estudantes.

Corroborando com a necessidade dos estudos algébricos, Blanton e Kaput (2005, p. 413, tradução nossa), pontuam que “a integração do raciocínio algébrico nas séries primárias oferece uma alternativa que constrói o desenvolvimento conceitual de matemática mais profunda e complexa nas experiências dos alunos desde o início”. Possibilitando, a partir dos primeiros anos de estudo escolar, a iniciação da apreensão de conhecimentos matemáticos sofisticados.

Considerando a pertinência do ensino da álgebra desde os primeiros anos de escolaridade, para o desenvolvimento do pensamento algébrico dos estudantes, das compreensões dos futuros estudos em álgebra e das apreensões dos conhecimentos matemáticos. Esse artigo<sup>1</sup> apresenta os resultados de um levantamento de trabalhos de pesquisa a respeito do pensamento algébrico, realizado no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES<sup>2</sup>, e no seu Portal de Periódicos, com o objetivo de conhecer as produções científicas nacionais, referentes ao ensino/estudo da álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto nas investigações ao nível de doutorado e de mestrado, quanto nas publicações em periódicos.

---

1 A primeira versão deste artigo foi publicada no 6º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, realizado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em Campina Grande/PB, de 23 a 25 de maio de 2024.

2 É uma plataforma de acesso a teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação brasileiros.

Assim, selecionamos os descritores de busca “pensamento algébrico” e “pensamento algébrico e anos iniciais”, por considerarmos que nos possibilitam uma abrangência dos trabalhos de pesquisas realizados, envolvendo o pensamento algébrico. Empregamos o recorte temporal do ano de 2010-2018, na área da Educação, buscando incluir estudos realizados anteriormente à publicação do documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012). Esse documento apresenta de forma explícita objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento algébrico, desde os 1º, 2º e 3º anos de escolaridade, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O levantamento de investigações é relevante, pois oportuniza leitura e reflexões epistemológicas/metodológicas acerca das pesquisas já realizadas, a respeito de um tema. De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 37), “a realização de estados da arte possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área”. O estado da arte é um levantamento/mapeamento da produção científica de uma área/tema. Propicia o desvendamento, a análise dos trabalhos de pesquisas já elaborados sobre um tema específico e as lacunas existentes nas pesquisas a respeito dele. Ferreira (2002) esclarece que,

nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico,



elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (Ferreira, 2002, p. 258).

Com o estado da arte, além de mapearmos as produções científicas de uma área/tema do conhecimento, temos condições de levantar os períodos, as localidades, as naturezas, os métodos, as técnicas das pesquisas que foram desenvolvidas. De identificar os sujeitos, os grupos sociais, os documentos que foram objeto de análise e de reflexão, assim como o referencial bibliográfico tido como fundamento e os tipos de trabalhos de pesquisas escritos e publicados.

Possibilita conhecer, ao mesmo tempo, os enfoques, as perspectivas, as contribuições das pesquisas já realizadas a respeito de uma área/tema do conhecimento, e identificar o que ainda necessita ser investigado nessa mesma área, em determinado momento histórico. A realização de um estado da arte é descritiva, como também reflexiva e analítica. É nessa perspectiva que buscamos desenvolver a presente pesquisa. No contexto da produção científica, no levantamento que realizamos no Catálogo da CAPES e no Portal de Periódicos, localizamos apenas seis produções, nas próximas duas seções, discorreremos a respeito.

## O PENSAMENTO ALGÉBRICO EM TRABALHOS DE TESES E DE DISSERTAÇÕES

Durante a busca no Catálogo da CAPES, realizamos a leitura atenta do título e do resumo dos vinte primeiros trabalhos, pois observamos que as pesquisas encontradas se distanciavam do estudo da álgebra. Com o descritor “pensamento algébrico”, localizamos apenas duas dissertações de mestrado que apresentam relação com os anos iniciais do Ensino Fundamental, separamos esses dois trabalhos para uma leitura analítica, posteriormente. O segundo levantamento, com o descritor “pensamento algébrico e anos iniciais”, encontramos uma tese de doutorado, que também foi objeto de nosso olhar analítico. Na presente seção, expomos os principais elementos identificados em nossa leitura.

A seguir, apresentamos um quadro com maiores detalhes acerca dos trabalhos/pesquisas que surgiram em nosso levantamento.

**Quadro 1**–O pensamento algébrico em tese e dissertações

Descritor	Título	Tipo de trabalho	Autor	Orientador	Instituição	Ano	Link
Pensamento algébrico	Os problemas aditivos e o pensamento algébrico no ciclo da alfabetização	Dissertação	Vinicius Carvalho Beck	João Alberto da Silva	Universidade Federal do Rio Grande	2015	dissertação vini-cius.pdf

Pensamento algébrico	O pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a percepção de regularidades e o Pensamento Relacional	Dissertação	Carla Cristiane Silva Santos	Daniela Dias dos Anjos	Universidade São Francisco	2017	carla cristiane silva santos dissertação-versão final.pdf
Pensamento algébrico e anos iniciais	<b>Desenvolvimento de conceitos algébricos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental</b>	Tese	<b>Raquel Santiago Freire</b>	José Aires de Castro Filho	Universidade Federal do Ceará	2011	<a href="http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/ri-ufc/3304/1/2011_tese_rsfreire.pdf">http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/ri-ufc/3304/1/2011_tese_rsfreire.pdf</a>

**Fonte:** Elaborado pela autora

A primeira dissertação que localizamos tem por título “Os Problemas Aditivos e o Pensamento Algébrico no Ciclo da Alfabetização” (BECK, 2015). O trabalho de Beck (2015) buscou compreender de que forma o pensamento algébrico pode estar presente nas resoluções de problemas aditivos por estudantes do Ciclo de alfabetização.

A outra dissertação tem por título “O pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a percepção de regularidades e o Pensamento Relacional” (Santos,

2017). Essa pesquisa analisou como o trabalho com situações-problemas pode contribuir com o desenvolvimento do pensamento algébrico dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ambas as dissertações tiveram como sujeitos participantes de suas pesquisas estudantes do 3º ano. O trabalho desenvolvido por Beck (2015) é uma investigação-ação escolar, composta por quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão. A análise considerou a Teoria dos Campos Conceituais para avaliar o potencial algébrico de alguns problemas aditivos. A pesquisa de Santos (2017) afirmou ser de natureza colaborativa, se apoiou na perspectiva histórico-cultural. Esses dois estudos utilizaram textos de alguns autores/pesquisadores fundamentais na área de ensino da álgebra, como Blanton e Kaput (2005) e Kieran (2004; 2007).

O terceiro trabalho de pesquisa que encontramos, a tese de doutorado intitulada

“Desenvolvimento de conceitos algébricos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Freire, 2011), investigou o desenvolvimento de conceitos algébricos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizando atividades manipulativas e recursos digitais.

Os sujeitos participantes da investigação desenvolvida por Freire (2011) são onze professoras dos anos iniciais. A tese se configurou em um estudo exploratório, com descrição de situações, empregou o método paradigma inter-

pretativo, de aspecto indutivo, que estuda a compreensão do sujeito sobre um objeto. Este trabalho de pesquisa possibilita conhecer definições de álgebra pela perspectiva de diferentes autores/pesquisadores, alguns caracterizando a álgebra como o estudo de estruturas matemáticas, outros a restringem ao ensino de procedimentos para a resolução de problemas.

Os resultados da pesquisa realizada por Beck (2015) evidenciaram que problemas de completar e comparar podem possibilitar o emprego de estratégias algébricas, que os problemas aditivos são mais que aritméticos e de que há motivos para considerar o pensamento algébrico no Ciclo de alfabetização.

O estudo desenvolvido por Santos (2017) identificou que nas estratégias de resolução dos problemas, os estudantes demonstraram indícios de desenvolvimento do pensamento algébrico, avançando à medida que investigavam/exploravam as sequências de padrões matemáticos. A socialização e a argumentação também foram importantes para a formação do pensamento algébrico.

**A pesquisa de tese de doutorado de Freire (2011)** concluiu que as tarefas utilizadas na investigação contribuíram com o desenvolvimento de conceitos articulados ao pensamento algébrico das professoras, tanto na oficina quanto nas propostas empregadas em sala de aula. O trabalho ainda assinala a importância de investir em formações continuadas para que professores possam refletir sobre práticas educativas, desenvolver conceitos aritméticos e

algébricos, conjuntamente. Na próxima seção, refletimos analiticamente a respeito dos trabalhos de pesquisa encontrados no Portal de Periódicos CAPES.

## **O PENSAMENTO ALGÉBRICO EM PERIÓDICOS**

No levantamento realizado no Portal de Periódicos CAPES, utilizando o descritor “pensamento algébrico”, realizamos a leitura atenta do título e do resumo dos artigos. Encontramos três trabalhos, que apresentaram ter relação com o pensamento algébrico. Da busca utilizando o descritor “pensamento algébrico e anos iniciais”, localizamos apenas um artigo, contudo, esse periódico foi um dos três trabalhos achados no primeiro levantamento realizado no portal.

Acrescentamos que, só conseguimos realizar a filtragem de dados no período de 2012-2018, pois o portal não permitiu inserir data 2010. Partindo da nossa leitura analítica, expomos nessa seção informações basilares desses três trabalhos. Abaixo apresentamos um quadro com mais detalhes acerca dos artigos analisados.

## Quadro 2–O pensamento algébrico em periódicos

Descritor	Título	Tipo de trabalho	Autor	Instituição	Ano	Link
Pensamento algébrico	Pensamento algébrico na formação inicial de professores	Artigo	*João Pedro da Ponte **Neusa Branco	*Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Alameda Universidade **Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal	2013	<a href="https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34750/21534">https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34750/21534</a>
Pensamento algébrico	Caracterizações do pensamento algébrico em tarefas realizadas por estudantes do Ensino Fundamental I	Artigo	*Daniele Peres da Silva **Angela Marta Pereira das Dores Savioli	*Universidade Estadual de Londrina **Universidade Estadual de Londrina	2012	<a href="http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/387">http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/387</a>
Pensamento algébrico	Conhecimento matemático para o Ensino de diferentes significados do sinal de igualdade: um estudo desenvolvido com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Artigo	*Linéia Ruiz Trivilin **Alessandro Jacques Ribeiro	*Universidade Federal do ABC **Universidade Federal do ABC	2015	<a href="https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2015000100004&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt">https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2015000100004&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt</a>

**Fonte:** Elaborado pela autora

O primeiro trabalho encontrado, tem por título “Pensamento algébrico na formação inicial de professores” (Ponte e Branco, 2013), descreve uma experiência de formação inicial, orientada para o desenvolvimento do pensamento algébrico de futuros professores da infância e dos primeiros anos, realizada ao longo do semestre de uma disciplina do 3º ano, da licenciatura em Educação Básica.

O artigo intitulado “Caracterizações do pensamento algébrico em tarefas realizadas por estudantes do Ensino Fundamental I” (Silva e Savioli, 2012), apresenta uma análise das atitudes, das indagações e das produções escritas de crianças em resolução de tarefas, cujo objetivo foi identificar e analisar características do pensamento algébrico nas respostas às tarefas aplicadas aos estudantes.

O terceiro trabalho localizado, por título “Conhecimento matemático para o ensino de diferentes significados do sinal de Igualdade: um estudo desenvolvido com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Trivilin e Ribeiro, 2015), expõe os principais resultados de uma pesquisa de mestrado, que buscou compreender quais conhecimentos os professores declaram e demonstram possuir acerca dos diferentes significados do sinal de igualdade. Encontramos esse artigo nos dois levantamentos realizados no Portal de Periódicos CAPES.

Os três artigos tiveram como sujeitos participantes de suas pesquisas públicos diferentes. O trabalho desenvolvido por Ponte e Branco (2013) afirmou ter empregado a metodologia de *design research*, na modalidade de experiên-



cia de ensino, em um estudo de caso com três formandas. Esse artigo evidencia a pertinência de que na formação docente inicial se compreenda o que é o ensino da álgebra e o desenvolvimento do pensamento algébrico.

A pesquisa realizada por Silva e Savioli (2012) envolveu alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, na organização e na interpretação dos dados, utilizando-se da Análise de Conteúdo. Esse trabalho pode oportunizar a reflexão acerca da análise de determinados aspectos nas soluções de tarefas por estudantes dos anos iniciais, como também o estabelecimento de relações matemáticas no desenvolvimento do pensamento algébrico.

O estudo desenvolvido por Trivilin e Ribeiro (2015) envolveu dez professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de São Paulo. Desenvolveram a análise através da triangulação dos dados coletados nos questionários, na apreciação analítica de documentos e na dinâmica de interação coletiva, a partir das categorias de conhecimento propostas por Shulman. Esse estudo trabalhou a ideia de igualdade, sendo um conteúdo de pertinência relevante para a formação, além do que esta é uma das habilidades propostas para o 3º ano dos anos iniciais, descrita na BNCC (2017), requerendo reflexões fundamentadas.

Na investigação desenvolvida por Ponte e Branco (2013), foi identificado que o trabalho exploratório tendo como fundamento situações matemáticas e circunstâncias reais da sala de aula, produções escritas dos estudantes e

gravações em vídeo, proporcionaram momentos de reflexão e de discussão. Contribuíram para um concreto desenvolvimento do conhecimento didático das três formandas.

O estudo desenvolvido por Silva e Savioli (2012) concluiu que os estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental têm condições de desenvolver aspectos relacionados ao pensamento algébrico, mesmo sem apresentar uma linguagem simbólica algébrica. Já os resultados da pesquisa desenvolvida por Trivilin e Ribeiro (2015) revelaram limitações dos professores para reconhecer os diferentes significados matemáticos do sinal de igualdade, assim como em perceber as implicações do seu ensino no currículo. Na seção seguinte, tecemos algumas considerações a respeito dos trabalhos de pesquisa refletidos analiticamente no presente artigo.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Os trabalhos de pesquisa analisados neste artigo em tela, oportunizam refletir sobre as definições, as teorias, os autores/pesquisadores, os sujeitos participantes dos estudos e os tempos históricos de cada investigação. Nenhum dos seis trabalhos analisados, utilizou a pesquisa do tipo documental e/ou bibliográfica.

É possível constatar que são poucas e incipientes as investigações no Catálogo da CAPES e no Portal de Periódicos, que tratam do pensamento algébrico nos anos iniciais, levando em consideração o recorte temporal de 2010-2018. Isso revela a necessidade e a pertinência do desenvolvi-

mento de pesquisas que possam contribuir para o ensino da álgebra, com maior profundidade no estudo dos conteúdos e nas sugestões de estratégias/orientações que possibilitem aos professores ampliar o potencial das ações didático-pedagógicas e das tarefas/resoluções de problemas para a promoção do pensar algebricamente.

Assim, o trabalho com o pensamento algébrico desde a formação inicial docente, nos cursos de Pedagogia e nas formações continuadas para que professores possam refletir/ressignificar as ações didático-pedagógicas, e apreender novos conhecimentos algébricos, conjuntamente com os demais pares, constitui-se necessária.

## REFERÊNCIAS

BECK, Vinicius Carvalho. Os Problemas Aditivos e o Pensamento Algébrico no Ciclo de Alfabetização. Orientador: João Alberto da Silva. 2015. 74f. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

BLANTON, Maria L.; KAPUT, James J. Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. **Journal for Research in Mathematics Education**, Reston VA, v. 36, n. 5. pp. 412-446, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental–COEF. Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do ciclo

de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 22 de mar. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, pp.257-272, ago. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

FREIRE, **Raquel Santiago**. Desenvolvimento de Conceitos Algébricos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Orientador: José Aires de Castro Filho. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

KIERAN, Carolyn; PANG, JeongSuk; SCHIFTER, Deborah; Ng, Swee Fong. Early Algebra research into its nature, its learning, its teaching. Hamburg: Springer Open, 2016.

PONTE, João Pedro da; BRANCO, Neusa. Pensamento algébrico na formação inicial de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 50, pp. 135-155, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34750>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, pp. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr>>.

br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>.  
Acesso em: 05 fev. 2019.

SANTOS, Carla Cristiane Silva. O pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a percepção de regularidade e o pensamento relacional. Orientadora: Daniela Dias dos Anjos. 2017, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

SILVA, Daniele Peres da; SAVIOLI, Angela Marta Pereira das Dores. Caracterizações do pensamento algébrico em tarefas realizadas por estudantes do Ensino Fundamental I. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 1, pp.206-222, maio. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: 17 jan. 2020.

TRIVILIN, Linéia Ruiz; RIBEIRO, Alessandro Jacques. Conhecimento Matemático para o Ensino de Diferentes Significados do Sinal de Igualdade: um estudo desenvolvido com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Bolema, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, pp. 38-59, abr. 2015. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103636X2015000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103636X2015000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 17 janeiro de 2020.

# MATEMÁTICA E LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisca Terezinha Oliveira Alves

Carlos Gutemberg Sebastião do Nascimento Junior

## INTRODUÇÃO

O artigo é resultado de uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus-IV* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e teve como título “Matemática e Literatura Infantil: possibilidades pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. O estudo teve como objetivo geral discutir o uso da Literatura infantil como possibilidade pedagógica para o desenvolvimento das noções matemáticas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental e como objetivos específicos: conceituar Matemática e Literatura Infantil; analisar quais estratégias o professor utiliza para obter a atenção das crianças nas aulas de Matemática e, no momento da contação de história em sala, e, por fim, e mais importante, entender, a partir das práticas de contação de histórias, como fazer as associações do texto com a disciplina de Matemática.

Para o professor que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atrair a atenção da criança para o que está sendo explicado não é uma tarefa das mais fáceis e

fazer o aluno enxergar o “assunto” como algo interessante tem sido um constante desafio. Muitos desses profissionais utilizam-se de várias práticas pedagógicas diferentes com conteúdos lúdicos na esperança de obter o sucesso esperado nas aulas.

Neste sentido, a Literatura Infantil possui papel de importância no processo de aprendizagem dos alunos, pois se entende que a leitura implica a compreensão e a formação do sujeito, contribui com a formação do pensamento, das ideias, das concepções, dos desejos, da visão da realidade (Souza, Jacques, 2015). Com isso, a Literatura Infantil quando lida e trabalhada em uma perspectiva pedagógica autônoma, diferente daquela para qual foi originada séculos atrás, tende a potencializar a imaginação da criança e consequentemente seu senso crítico e associativo.

A adoção de uma metodologia interdisciplinar oferece ao professor a oportunidade de trabalhar duas ou mais áreas do conhecimento e ao aluno uma ampliação do seu campo cognitivo. O ensino da Matemática por uma perspectiva interdisciplinar pode ser abordado em diferentes propostas, “com diferentes concepções, entre elas, aquelas que defendem um ensino aberto para inter-relações entre a Matemática e as outras áreas do saber científico ou tecnológico, bem como em outras disciplinas escolares” (Tomaz; David; 2013, p. 14).

Para a realização deste estudo, foi feita uma intervenção pedagógica constituída de uma sequência didática, visando à construção de conceitos e raciocínio matemáti-

cos pelos alunos com a leitura de textos literários infantis, proporcionando uma alternativa metodológica que contemple a língua materna e a linguagem matemática de maneira significativa.

Entende-se que a Matemática ainda é vista como um grande desafio nos anos iniciais, tanto para o aluno que está tendo os primeiros contatos com ela, como para os professores que têm a responsabilidade de trabalhar os conteúdos de forma que cause um melhor entendimento das regras e conceitos. Em relação à abstração com que geralmente são tratados os conteúdos matemáticos, Bicudo (1987, p. 28), afirma que: “[...] a Matemática se torna uma estranha ao mundo do aluno e ao conjunto de significados que consiste em sua existência.” Sendo assim, percebe-se a importância de se trabalhar essa disciplina de forma a estimular a criança a fazer associações entre algo que chame sua atenção ao conteúdo matemático que está sendo abordado, minimizando assim essa subjetividade, trazendo para o aluno uma percepção mais concreta.

Segundo Piaget (1970), a Matemática é resultado do processo mental da criança em relação ao cotidiano, arquitetado mediante atividades de se pensar o mundo por meio da relação com objetos. Tomando como base as ideias de Piaget, para pensar a Matemática, é importante que a criança entenda o que lhe está sendo proposto. Para isso é preciso que ela possa visualizá-la em algo que lhe represente de alguma forma ou que faça parte de suas experiências reais, culturais ou familiares. Diante disso, a proposta de se



trabalhar a Literatura Infantil como auxiliar no processo de ensino da Matemática nos anos iniciais, vem sendo uma opção bem aceita, considerando a vasta opção de livros existentes deste tipo de literatura.

Para a escolha dos livros de literatura, utilizados na elaboração da sequência didática, pautamo-nos nos critérios que as autoras Smole & Diniz (2001, p. 75) indicam que devem ser observados na escolha de obras literárias para o trabalho com Literatura Infantil e Matemática e explicam que: “ao observar um livro que pretenda apresentar aos alunos, o professor deve refletir se os assuntos que ele aborda têm relação com o mundo da criança e com os interesses dela, facilitando suas descobertas e sua entrada no mundo social e cultural.

Com relação a Matemática, “[...] o professor pode selecionar um livro tanto porque ele aborda alguma noção matemática específica, quanto porque ele propicia um contexto favorável a resolução de problemas”. Também destacam que:

[...] muitos livros trazem a matemática inserida ao próprio texto, outros servirão para relacionar a matemática com outras áreas do currículo; há aqueles que envolvem determinadas habilidades matemáticas que deseja desenvolver e outros, ainda providenciam uma motivação para uso de materiais didáticos. (Smole & Diniz, 2001, p. 75)

Pautado nos critérios elencados por Smole & Diniz (2001) na elaboração da sequência didática, foram escolhidos dois livros de Literatura Infantil: “UM AMOR DE

CONFUSÃO” de Dulce Rangel e “A CASA SONOLENTA” de Audrey Wood. Esses livros foram escolhidos por ter um conteúdo que instiga o leitor a pensar matematicamente de modo diferente. No primeiro, é possível explorar as operações de adição e quantificação. Já no segundo, a questão sequencial e de ordem dos números podem ser aproveitadas, assim como o conteúdo de medidas. Os livros trazem uma leitura curta, simples e de fácil compreensão e as ilustrações chamam muita atenção pelo seu nível artístico.

## **POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO COM A MATEMÁTICA E A LITERATURA INFANTIL: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Para esta pesquisa, foi elaborada uma sequência didática organizada em quatro aulas, envolvendo literatura e conceitos matemáticos. Para Zabala (2007, p.18), a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”.

Trabalhar metodologicamente de forma sequencial é uma forma de chamar mais a atenção do aluno para o que está sendo estudado e oferecer ao professor uma liberdade para escolher temas que fazem parte do cotidiano ou temas populares como, músicas, filmes, livros, poesias, desenhos animados, quadrinhos, séries de TV, entre outros assuntos que estão presentes na vida tanto do professor quanto do aluno.

Ao iniciar a sequência didática, é necessário efetuar um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos, e, a partir desses, planejar as aulas com desafios e problemas diferenciados, jogos, dinâmicas, análise de conteúdo, entre outros métodos. Zabala (1998) defende que, ao pensar na configuração da sequência didática, este é um dos caminhos mais acertados para melhorar a prática educativa. Sendo assim, os conteúdos trabalhados devem contribuir para a formação de cidadãos conscientes, informados e agentes de transformação da sociedade em que vivem.

Trazer o lúdico para a sequências didática também é algo importante, possibilita a socialização e a observação de comportamentos e valores. O lúdico poderá trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa. (Roloff, 2010, p.02). Com isso, a sequência abaixo, além de seus objetivos, tenta trazer uma ludicidade aos seus conteúdos.

### ***A Sequência Didática***

**ESCOLA:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Ridete Madruga

**ANO/ETAPA DE ESCOLARIDADE:** 1º Ano do Ensino Fundamental

**DISCENTE:** Carlos Gutemberg Sebastião do Nascimento Junior

**TEMA:** Abordagem Interdisciplinar entre Matemática e Literatura Infantil.

**Problematização:**

Considerando o texto narrativo de Dulce Rangel “Um Amor de Confusão” e “A Casa Sonolenta” de Audrey Wood, trabalharemos de maneira interdisciplinar os livros com os alunos do 1º ano, relacionando à Matemática com os textos de Literatura Infantil.

Acerca da Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a aprendizagem por meio do lúdico e a continuidade do processo de aprendizagem adquirida na Educação Infantil para a alfabetização.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (Brasil, p. 57-58, 2017).

As crianças nessa faixa etária caracterizam-se por realizar alguma atividade despertando o seu interesse, assim o professor precisa chamar atenção delas por meio do lúdico para mobilizar seu cognitivo e a sensibilidade de aprender. A respeito disso, Corsino (2003, p. 57) argumen-

ta: “É na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos.”

Nesse viés, os livros infantis são narrativas que despertam o interesse das crianças seja pela escrita simples e textos curtos ou por apresentar as ilustrações. Desse modo, é importante salientar que textos literários são essenciais no processo de alfabetização, uma vez que esse processo tem sido um recurso fundamental para profissionais da educação que utilizam uma metodologia interdisciplinar para alfabetizar e fazer entender conceitos e propostas das demais disciplinas.

### ***Componentes curriculares e conteúdos:***

**Língua Portuguesa:** Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)

**Matemática:** Sequência numérica, pareamento, grandezas e medidas, fatos básicos da adição e subtração e ordem dos números.

**Objetivo geral:** Trabalhar conceitos matemáticos correlacionando-os com livros literários infantis, interligando o estudo da Matemática com o cotidiano dos alunos.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Apreciar o momento de leitura;
- Construir o conhecimento matemático;

- Contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático

### ***Desenvolvimento metodológico:***

## **AULA 01**

**Livro:** “a casa sonolenta” (Audrey Wood)

Data: 08/11/2022. Carga horária: 2h–Unidade temática: números

**Objetos de conhecimento:** Contagem de rotina; contagem ascendente e descendente; reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações.

**Objetivo:** Entender os conceitos de números, organizá-los em uma ordem e aplicá-los dentro de uma atividade.

**Habilidades:** (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos; (EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos; (EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.

## PROCEDIMENTOS

**1º Momento:** Organização de um ambiente de leitura em círculo ou semicírculo.

Iniciar a aula com a leitura do livro “A Casa Sonolenta” na forma impressa.

**2º Momento:** Discussão acerca da leitura. Perguntar o que eles entenderam da leitura, a parte de que eles mais gostaram, se eles mudariam alguma coisa na história entre outras perguntas que possam surgir. Neste mesmo momento, apresentar aos alunos a ilustração do livro onde todos os personagens estão empilhados, pois, nessa cena, existe uma ordem: primeiro a vovó, depois o menino, o cachorro e, assim, por diante, como em uma fila, que será usada como exemplo no próximo momento.

**3º Momento:** Pedir para que as crianças formem uma fila, e perguntar se elas sabem para que serve. Explicar que a fila serve para manter uma organização e ordem em um espaço. Dar o exemplo da fila da merenda, pela qual podemos saber quem será o primeiro a receber, o segundo, o terceiro, até o último.

**4º Momento:** Proposta de atividades. Nesse momento, será feita uma atividade em que os alunos deverão montar uma fila de acordo com algumas informações. Deverão circular as figuras na qual os números que indiquem ordem, e outra atividade para recortar e colar as figuras dos personagens em seu devido lugar, seguindo a ordem numérica.

## AULA 02

**Livro:** “um amor de confusão” (Dulce Rangel)

**Data:** 08/11/2022

**Carga horária:** 2h Unidade temática: números

**Objetos de conhecimento:** construção de fatores básicos da adição **objetivo:** estimular a construção dos fatos básicos da adição, correlacionando-o com a literatura apresentada.

**Habilidades:** (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos;

(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.

### PROCEDIMENTOS

**1º Momento:** Conceituar o ato acrescentar e juntar quantidades. Pedir para que as crianças tenham como exemplo os dedos das mãos, juntando-os e acrescentando-os. Utilizar imagens que mostrem a personagem do livro dona galinha com os ovos que ela achou no formato de uma conta de adição com o símbolo correspondente (+), mostrando que ela está acrescentando e não retirando. Assegurar-se que os alunos estão associando o sinal de adição ao fato de juntar e acrescentar quantidades.

**2º Momento:** Trabalhando adição dos números. Nessa parte, será produzido um material lúdico simples



feito com papel cartão. Nesse papel, estará gravado um desenho de uma galinha com um sinal de adição (+) no centro, seguido do sinal de igualdade (=) fora do desenho e mais um desenho em forma de ovo após o sinal de igualdade. Opostos ao sinal de adição, existem 02 quadrados com 02 cortes paralelos de aproximadamente 2 cm. Por dentro desses quadrados, irá passar números impressos de 1 a 10 recortados em forma retangular, decrescente na vertical. A intenção é ir passando os números pelos quadrados para fazer a soma entre eles. Na parte de fora do desenho, do lado direito, está o sinal de igualdade (=) e o resultado da soma será apresentado no desenho em forma de ovo, onde existe um quadrado no mesmo formato do exposto no desenho da galinha.

**3º Momento:** Aplicação de uma atividade relacionando adição e interpretação textual. Pode-se elaborar uma atividade, com perguntas sobre o texto e associá-los à contagem e soma dos ovos que dona galinha já tinha, com os que ela encontrou pelo caminho.

## AULA 03

**Livro:** “A CASA SONOLENTA” (Audrey Wood)

Data: 09 / 11 / 2022 Carga horária: 2h Unidade temática: Grandezas e Medidas

**Objetos de conhecimento:** Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais.

**Objetivo:** Estimular a capacidade de diferenciar medidas, massa e volume, comparando essas medidas através de meios não padronizados.

**Habilidades:** (EF01MA15) Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano.

## PROCEDIMENTOS

**1º Momento:** Perguntar aos alunos o que eles sabem sobre medidas. Mostrar as ilustrações do livro como exemplo. Perguntar aos alunos, entre um personagem e outro da cena, quem é o maior, o menor, o mais pesado, mais leve, mais grosso, mais fino, etc. Associar também a objetos do cotidiano e da sala de aula. Perguntar também quais instrumentos de medidas eles conhecem. Caso algum deles responda, perguntar para que serve aquele instrumento que ele falou.

**2º Momento:** Explicar quais os meios utilizados para medir comprimento, massa, capacidade, temperatura, entre outros. Mostrar imagens de vários instrumentos de medida e explicar para que serve cada um deles. Em seguida, explicar que, além desses instrumentos, existem outras formas de medir que não são padronizadas como as medidas de comprimento que podem ser feitas através de palmas, passos ou usando objetos.

**3º Momento:** Pedir para que os alunos formem duplas, distribuir um pedaço de papel madeira ou 06 papéis A4 já colados um ao outro de uma forma que ultrapasse o tamanho deles. Em seguida, explicar a eles que a atividade será medir a altura do coleguinha usando palmos. Explicar que a medida do palmo vai da ponta do polegar ou “cata piolho” como é popularmente conhecido, até a ponta do dedo mínimo conhecido também como “mindinho” com a mão bem aberta. Explicar que, para fazer a atividade uma das crianças se deita sobre o papel e a outra marca com um ponto ou um traço rente a sola do pé e outro no topo da cabeça. Depois, através dos traços marcados, ela mede com palmos a altura do coleguinha. Em seguida, vira-se o lado do papel e o coleguinha que estava deitado agora vai medir o amigo. Logo após as medições, cada dupla irá relatar quantos palmos mede seu coleguinha. O intuito dessa atividade é fazer a criança entender que a altura pode ser medida de várias formas, tanto por meios padronizados ou não.

**4º Momento:** Entregar atividades impressas já elaboradas sobre o assunto estudado, e observar o desempenho da turma.

## AULA 04

**Livro:** “UM AMOR DE CONFUSÃO” (Dulce Rangel)

Data: 09/11/2022

**Carga horária:** 2h Unidade temática: Números

**Objetos de conhecimento:** Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar).

**Objetivo:** Entender o conceito de subtração e analisá-la dentro de um problema.

**Habilidades:** (EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e subtração utilizá-los em procedimentos de cálculos mentais, escritos e para resolver problemas.

## PROCEDIMENTOS

**1º Momento:** Com a leitura do livro “Um amor de confusão”, já realizada na aula 01, conceituar nesse primeiro momento a subtração de números naturais, dando alguns exemplos com personagens do livro.

**2º Momento:** Propor aos alunos que imaginem a história de um modo diferente, imaginado que, depois que dona galinha chocou os ovos, as mães dos outros bichinhos tivessem encontrado os seus filhotes levando-os com elas, diminuindo assim a quantidade de filhotes no ninho de dona galinha, fazendo-os pensar de modo contrário ao da aula de adição.

**3º Momento:** Jogo “resta 5”. Pedir para as crianças formarem grupos de 04 alunos, distribua para cada grupo um dado numerado de 1 a 6 e cartas numeradas com o tema do livro dos números 6 ao 11, para cada membro do grupo distribua uma tabela de registro das jogadas. Essa tabela contém 03 colunas, sendo que, na primeira, será registrado

o número que saiu na carta; na segunda, a quantidade que saiu no dado; e, na terceira, o quanto restou. Só deverá ser registrada a jogada na qual o resto foi 5. Dizer para os alunos aguardarem suas instruções.

## COMO JOGAR?

- Definir como será a ordem de participação no jogo (quem começa jogando, o próximo até o último jogador).
- Embaralhar as cartas e fazer um monte com os números virados para baixo.
- Na sua vez de jogar, cada aluno retira uma carta de cima do monte e põe sobre a mesa com o número virado para cima.
- Em seguida, lançar o dado e retirar a quantidade que sair no dado da quantidade que está indicada na carta, fazendo a conta de cabeça.
  - Feito o cálculo, diz se o resultado é 5. O grupo confere.
- Se o resultado for 5, escreve na própria tabela a jogada que fez, de acordo com a legenda, em seguida, retira a carta da mesa e passa a vez para o próximo aluno.
- Se o resultado não for 5, colocar a carta embaixo do monte com o número virado para baixo.
- Passa a vez para o próximo jogador e assim por diante.

- Marca ponto quem descobrir que “resta 5”.
- Vence o aluno que tiver mais pontos.

Explicar para os alunos as regras do jogo, em seguida, certificar-se de que os alunos entenderam como o jogo acontece. Orientar quanto à forma de preencher a tabela, explicando que onde estiver o desenho da carta devem escrever o número que saiu na carta que pegaram; no campo onde está o dado devem escrever a quantidade que vão tirar e onde está a frase “Quanto restou?” deve ser preenchido com o resultado do cálculo. Dar início ao jogo.

### ***Aplicação da Sequência Didática - Relato e análise dos dados***

Nos dias 08 e 09 de novembro de 2022, foi aplicada a sequência didática para a turma do 1º ano D na E.E.F. Maria Ridete Madruga, como já estava previsto. A partir desse momento, escrever em primeira pessoa para explicar melhor como foi aplicada essa sequência. Ao chegar à sala, cumprimentei os alunos e a professora, em seguida me apresentei à turma, esses, por sua vez estranharam um pouco no início, mas com poucos minutos já estavam à vontade.

**Imagem 1:** Roda de leitura

**Imagem 2:** Livro: A Casa Sonolenta



**Fonte:** Arquivo Pessoal do Pesquisador

A primeira aula foi ministrada no dia 08 de novembro 2022, iniciamos formando um círculo com os alunos para a roda de leitura, como são alunos do 1º ano, ainda estão em processo de alfabetização, apesar de a maioria já ter um pequeno domínio da leitura. No entanto, é perceptível os esforços da professora e da direção da escola para mudar essa realidade que foi muito prejudicada pela falta de aulas presenciais durante a pandemia. Entreguei um exemplar do livro impresso e pedi para que lessem em dupla.

Após a leitura, iniciamos o assunto. O desafio era introduzir o conteúdo “Ordem dos Números” associado ao texto “A Casa Sonolenta”. Tendo eles entendido bem a história, foram feitas indagações a respeito do assunto a ser trabalhado. Essas perguntas foram importantes para se ter uma noção do nível de conhecimento da turma e para iniciar uma comunicação prévia.

Nesse sentido Smole e Diniz afirmam que:

[...] a comunicação tem um papel fundamental para ajudar os alunos a construir um vínculo entre suas noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da matemática. (Smole; Diniz, 2001, p. 15)

Percebi que os alunos em sua maioria não sentiram dificuldades com o conteúdo, tendo em vista um conhecimento prévio sobre esse assunto, já percebido nas respostas das perguntas feitas anteriormente.

Os conhecimentos prévios advêm das relações que o sujeito estabelece ao longo da vida, de acordo com o seu meio social e cultural. Esses conhecimentos são constituídos por influência familiar, religiosa, política, econômica, intelectual. (Feijó; Delizoicov, 2016, p.600).

Nesse diapasão, é compreensível que o meio social em que o aluno está inserido contribui com o seu desenvolvimento educacional, como afirma Vigotski (1998) e Freire (1987) quando o primeiro destaca que o meio social tem peso importante no desenvolvimento do sujeito; e o segundo afirma que a identidade cultural do aluno é constituída pelas vivências cotidianas. Com isso, entende-se que o incentivo à leitura, as brincadeiras, os jogos, os passeios, as viagens, os vocabulários, os costumes, entre outros fatores e comportamentos exercem na criança grande influência nos processos de ensino.

Para essa atividade, pedi que formassem uma fila, eles conseguiam discernir as posições ordinais de cada um. Usando as ilustrações do livro, eles também conse-

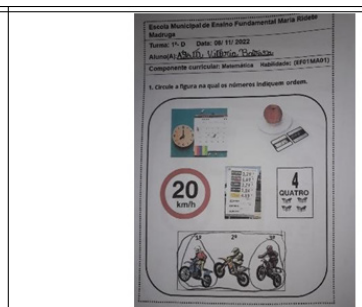


guiam entender as posições dos personagens tranquilamente. Durante a atividade, perguntei para que servia uma fila, alguns responderam que era para “receber dinheiro” ou algo relacionado a fila de banco, citei exemplos e contextualizei algumas situações em que se é necessário usar esse sistema para se obter uma ordem. Vasconcelos (2008, p. 49) explica que contextualizar “[...] é apresentar em sala de aula situações que deem sentido aos conhecimentos que desejamos que sejam aprendidos [...]”. Nesse caso, a contextualização os ajudou a entenderem o porquê daquela forma de se organizar.

Ao aplicar a atividade impressa, entenderam ser preciso circular a figura que representava uma ordem dos números. Percebi que não tiveram qualquer dificuldade de entender e, as únicas perguntas foram: “Professor, é para circular a figura inteira ou os números dentro dela”? Respondi que o importante era identificar a figura e que eles poderiam circular da forma que achassem melhor.

**Imagem 3:** Demonstração da Atividade de Ordem dos Números

**Imagem 4:** Atividade impressa sobre Ordem dos Números

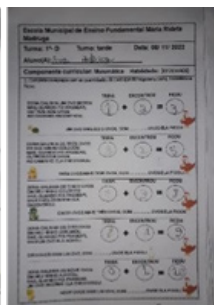
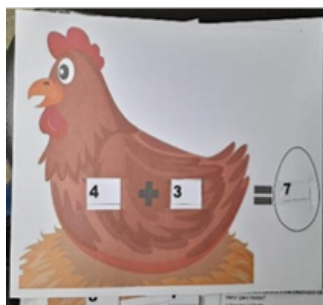


**Fonte:** Arquivo Pessoal do Pesquisador

Após o intervalo do horário das aulas, iniciou-se a segunda aula, com uma nova leitura, o texto de Dulce Rangel, “Um amor de Confusão”, com o intuito de trabalhar conceitos básicos de adição. A literatura apresentada nessa sequência chamou bastante a atenção das crianças durante a contação, elas já queriam interagir e se antecipar ao texto no decorrer da história. Foi percebido que alguns alunos ainda sentem um pouco de dificuldade em relação a adicionar um elemento ao que já tem. Com isso, ao término da contação, mostrei que poderíamos usar os dedos das mãos para facilitar na contagem.

**Imagem 5:** Livro 2:Um Amor de Confusão

**Imagem 6:** Atividades sobre Adição



**Fonte:** Arquivo Pessoal do Pesquisador

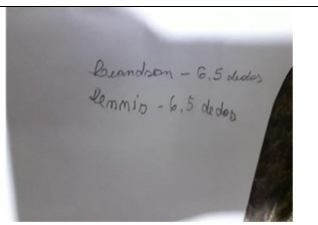
No dia 09 de novembro 2022, foi iniciado o assunto de medidas com o objetivo de desenvolver nos alunos um raciocínio lógico, em relação a tamanhos, peso, capacidade, entre outras formas de medidas, como as não padronizadas que são grandezas não determinadas, mas que servem de padrão para avaliar outras do mesmo gênero.

A atividade inicial consistia em fazer a criança entenderem conceitos de medidas a partir de características do cotidiano, foram feitas algumas perguntas a respeito do assunto para diagnosticar o grau de entendimento da turma. Foi perceptível o conhecimento deles em alguns pontos, como por exemplo, quando relacionado à altura, peso e a determinados instrumentos de medidas. Para a atividade prática, foi usada a medida por palmos, uma medida não padronizada de comprimento que se obtém com a mão toda aberta. (dicionário virtual Michaelis). A maior parte dos alunos teve um pouco de dificuldade para fazer essas medições, visto que eles não tinham nenhum conhecimento sobre esse tipo de medida. Mas com algumas explicações e o auxílio da professora, eles conseguiram completar a atividade.

**Imagem 7:** Medição em Palmos



**Imagem 8:** Anotação das Medidas em almos



**Fonte:** Arquivo Pessoal do Pesquisador.

Após a atividade de medição em palmos, o conteúdo foi reforçado com uma atividade complementar de medidas de capacidade.

A última aula foi ministrada se utilizando de um jogo. Poesse jogo, as crianças deveriam realizar pequenos cálculos de subtração. A opção de utilizar um jogo na última atividade, foi pensada no intuito de gerar um momento de diversão e, como consequência, trabalhar o conteúdo de subtração. “Inserido nesse contexto de ensino-aprendizagem, o jogo assume um papel cujo objetivo transcende a simples ação lúdica do jogo pelo jogo, para se tornar um jogo pedagógico, com um fim na aprendizagem matemática – construção e/ou aplicação de conceitos” (Grando, 1995, p.35)

Em uma visão mais abrangente, esse jogo demonstrou a dificuldade que muitos alunos têm em realizar essa operação, a maioria deles não conseguiu concluir a atividade como deveriam. Apesar da dificuldade de algumas crianças, durante a atividade, o resultado pode ser considerado positivo pelo fato deles se empenharem para obter o número desejado. Essa competitividade contribuiu para o esforço em acertar as operações. Percebeu-se também que, durante o processo, eles lembraram de usar os dedos para diminuir do que já tinham, fazendo o contrário da aula passada onde eles tinham que adicionar.


**Imagem 10:** Jogo Resta 5

**Imagem 11:** Aplicação do Jogo Resta 5



**Fonte:** Arquivo Pessoal do Pesquisador

**Imagem 12:** Tabela do jogo resta 5

6		QUANTO RESTOU?
8 10 12 14	3 4 5 6	5 6 7 8

**Fonte:** Arquivo Pessoal do Pesquisador

Por fim, como já havia dito anteriormente, na última atividade não foi possível obter o resultado esperado, pelo fato de nem todos os alunos conseguirem concluí-la. Todavia, em um aspecto geral, pode se dizer que o objetivo principal na questão de fazer as associações com os textos lidos anteriormente e com as dicas apresentadas previamente foi alcançado, tendo em vista que as perguntas

feitas não apenas nessa atividade, mas também nas demais foram respondidas com base nas literaturas apresentadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término deste trabalho, é preciso fazer uma análise do que foi exposto. Logo, pode-se afirmar, inicialmente, que o conhecimento e as experiências adquiridas durante a elaboração dessa pesquisa foram de importância para minha formação, levando em consideração que pude vivenciar um pouco a realidade do processo de lecionar, desde a fase do planejamento, elaboração das atividades até a sua execução em si. Realidade essa que tem seus momentos prazerosos, mas também obstáculos a serem superados.

Em busca por uma ferramenta que pudesse ajudar professores e alunos no processo de desenvolvimento, com relação aos conteúdos matemáticos, a Literatura Infantil foi o recurso que mais chamou a atenção pela variedade de elementos presentes nos livros e por dispor diferentes temas e contextos, e, ainda, poder correlacioná-los com situações cotidianas, facilitando uma maior absorção do conhecimento aplicado.

Usar a literatura infantil como um recurso no processo de ensino da Matemática foi desafiador tendo em vista a disparidade entre elas. Porém, trabalhando-os de maneira criativa e dinâmica pode-se chegar a resultados positivos.

Tendo como base a pesquisa em documentos oficiais e teóricos que discorrem sobre Literatura Infantil e Matemática, abriu-se uma gama de informações que possibilitou o entendimento, de que é possível trabalhar conteúdos matemáticos associados a histórias infantis, sendo esta última uma auxiliadora para que se compreenda melhor os assuntos e conceitos matemáticos. Essa abordagem matemática através da Literatura Infantil também oportuniza uma melhor compreensão da língua materna, principalmente nesta fase dos anos iniciais.

Fazer com que a criança nos anos iniciais consiga associar a leitura de um livro infantil a um assunto matemático pode ser que não seja tão simples, porém é mais enriquecedor do que imaginamos. A leitura do livro antes de se iniciar um assunto, permitiu que eles já começassem a imaginar o que aconteceria ao longo da história, ativando assim um raciocínio prévio. Diante disso, surge a questão de qual livro infantil pode ser usado para introduzir aquele conceito ou assunto.

As literaturas usadas na elaboração da SD têm características de repetição e continuidade da ação dos personagens, ou seja, no decorrer da história é possível se ter uma ideia do que vai ocorrer posteriormente. Outra característica a ser considerada é a própria escrita do texto fazer referências aos conceitos de juntar, agrupar, separar, retirar, dividir, aumentar, diminuir, entre outros. Essas particularidades fazem com que os alunos comessem a refletir o resultado dessas histórias, mesmo tendo algumas

surpresas em seu desfecho. Com isso, é compreensível que para introduzir um conteúdo matemático por meio de uma literatura infantil é aconselhável trabalhar obras com esses perfis.

Na aplicação da SD, foi percebido que, na fase do ensino da qual eles fazem parte, é compreensível a priorização pela leitura no processo de alfabetização, tendo em vista a sua fundamental importância para o desenvolvimento das outras áreas do conhecimento, principalmente em um ano subsequente a um período de aulas remotas quando nem todos os alunos tiveram a oportunidade de participar dessas aulas.

Embora uma parte dos alunos do 1º ano “D” já consiga fazer pequenos cálculos e estejam avançando no processo de leitura, percebe-se que ainda é preciso um trabalho com mais ênfase nos conceitos matemáticos iniciais. Com isso, após essa experiência foi percebido que há uma necessidade de aulas mais lúdicas e dinâmicas que façam o aluno sair um pouco do tradicional para dar mais espaço a imaginação que gera uma comparação natural com a realidade e auxilia no processo educacional.

Diante dos resultados, é cabível salientar que o uso a Literatura Infantil como um recurso precípuo para se trabalhar Matemática, mostra-se como uma metodologia aceitável e que tem potencial para se obter resultados consideráveis, proporcionando ao professor trabalhar nossa língua materna e a linguagem matemática de forma a tornar o aluno um sujeito pensante e mais ativo no processo



de ensino. Assim, os resultados obtidos foram significativos para a pesquisa e atingiu os objetivos esperados. Entretanto, é preciso destacar que, para introduzir uma nova metodologia em sala de aula, não é necessária apenas uma atitude do professor, mas a escola e o poder público também precisam dar condições para que essa educação de fato aconteça.

## REFERÊNCIAS

Bicudo, M. A. V. (Org.). **Educação Matemática**. São Paulo, SP: Moraes, 1987.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Brasil. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 3, unidade 6. Brasília: MEC/SEB, 2012.

Brasil. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>.

Brasil. Parecer **CNE/CEB 11/2010** -Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010.

**Escola Educação**, 2022. Disponível em: < <https://escolae-ducacao.com.br/planode-aula-adicao-1o-ano-ensino-fundamental/>>. Acesso em 04 de novembro de 2022.47

**Feijó**, Natanael; **Delizoicov**, Nadir Castilho. Professores da educação básica: Conhecimento prévio e problematização. Retratos da Escola, v. 10, n. 19, p. 597-610, 2016.

Grando, R.C. **O jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino Aprendizagem na Matemática**. 1995. 194 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

Nova Escola, 2022. Disponível em:<<https://novaescola.org.br/planos-deaula/fundamental/1ano/matematica/estimulando-o-calculo-mental-com-jogos-envolvendo-a-subtracao/1184>>. Acesso em 04 de novembro de 2022.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. X Semana de Letras, v. 70, p. 1-9, 2010.

Smole, K. S.; Diniz, M. I. (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Souza, D. L.; Jacques, S. T. **Ensino de matemática e educação infantil: refletindo as práticas docentes**. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escola Hospitalar – ENAEH. Educere. PUC 26 a 29 de outubro de 2015. ZILBERMAN, R. Como e por que ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

**Tomaz, S. David**, M. Interdisciplinaridade e aprendizagem matemática em sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Vasconcelos, M. B. F. A contextualização e o Ensino de Matemática: um estudo de caso. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

Vygotsky, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole et al. (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Zabala, Antoni., A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA AS PROPOSTAS CURRICULARES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL ENSINO DE MAMANGUAPE-PB

Aline Azevedo da Silva

Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal da  
Paraíba

E-mail: azevedoaline433@gmail.com

Roberta Silva Maia de Souza

Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal da  
Paraíba

roberta2roberta2706@gmail.com

Francisca Terezinha Oliveira Alves

Profa. Dra. do Departamento de Educação/CCAIE/  
UFPB

E-mail: ftoa@academico.ufpb.br

## INTRODUÇÃO

A pesquisa de iniciação científica denominada “A Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental expressa nas propostas curriculares de escolas públicas da Rede Municipal de Mamanguape-PB”, teve como objetivo realizar uma análise das propostas curriculares de escolas públicas municipais da cidade de Mamanguape/PB estabelecendo relações com documentos oficiais de currículo. O currículo de Matemática ao longo dos tempos tem se cons-

tituído como um campo fértil para discussões, pesquisas e produções nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, entendemos o currículo como um projeto em formação envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências dos sujeitos, como professores/as e alunos/as. É uma concepção de currículo entendido como práxis, sendo sua natureza reflexiva, emancipatória e geradora de novos saberes e/ou novas teorias e ações (Sacristán, 2008).

Em nossa percepção, a materialização de um currículo se dá a partir da construção de propostas que possam ser vivenciadas nos espaços escolares por seus atores sociais. Sabemos que as propostas pedagógicas precisam ser pautadas em documentos oficiais curriculares e expressar os anseios/expectativas dos sujeitos que irão vivenciá-las.

Ao longo de sua trajetória, a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental passou por algumas reformas curriculares. De acordo com Nacarato (2015, p. 16), “É inegável que nos últimos trinta anos o Brasil tem assistido a um intenso movimento de reformas para o ensino de Matemática.” Essas reformas buscavam a melhoria nas práticas de ensino da área. Na década de 1980, houve a elaboração de propostas curriculares em alguns estados brasileiros. Ainda nessa perspectiva, a autora mencionada aborda que:

Os currículos de matemática elaborados nessa década, na maioria dos países, trazem alguns aspectos em comum, que se podem dizer inéditos quanto ao ensino dessa disciplina: alfabetização matemática; indícios de não linearidade do currículo; aprendizagem com significado; valorização da resolução de

problemas; linguagem matemática, dentre outros. (Nacarato, 2015, p. 16)

A partir dessas propostas, houve avanços significativos para o ensino de Matemática nos anos iniciais. Discorrendo acerca do contexto histórico do currículo da Educação Básica no Brasil, Mello (2014), diz que houve diversas mudanças desde o início da construção do currículo até como o entendemos atualmente. Dentre essas mudanças, podemos mencionar que o Brasil até o século XXI era conhecido por sua complexidade e burocracia. Seus conteúdos eram divididos entre os de caráter obrigatório e optativos, além de serem divididos ao nível de atividades, áreas de estudo ou disciplinas conforme a etapa ou ano escolar que o aluno se encontrava.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei de nº 9394/96, passou por diversas mudanças em seu contexto histórico. A princípio, a primeira LDBN. nº 4024/1961, organizava as disciplinas em divisões entre optativas e obrigatórias, além de serem apresentadas como matérias. Apesar de estar destinada ao desenvolvimento cognitivo e uma educação democrática, os alunos de baixa renda eram excluídos no início da escola obrigatória. (Mello, 2014).

No contexto atual, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018), em específico para componente curricular da área de Matemática, destaca as competências específicas para a Matemática do Ensino Fundamental, como veremos no esquema a seguir:

**Figura 1:** Competências para a Matemática do Ensino Fundamental



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador com base na BNCC (BRASIL, 2018).

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta também o que se espera do desenvolvimento dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em cada uma das cinco unidades temáticas destinadas a essa área de ensino, que são elas:

- **Números:** Há a expectativa de que os alunos resolvam problemas usando os números naturais, racionais cuja representação decimal seja finita. Nessa fase, espera-se que os alunos desenvolvam as habilidades de leitura e escrita matemática, ordenem os números e compreendam as características do sistema numérico.
- **Álgebra:** A unidade temática de Álgebra tem como finalidade desenvolver o pensamento algébrico. Nos anos iniciais, esse pensamento concentra-se nas ideias de regularidade, generalização de padrões e propriedade de igualdade.

- **Geometria:** É esperado que o alunado consiga identificar e estabelecer pontos de referências para que seja possível localizar e deslocar objetos, a representação de espaços com o uso de mapas, *croquis* entre outras representações. Também se espera que os alunos indiquem características das formas geométricas tridimensionais e bidimensionais e façam associação das figuras espaciais. Além do estudo das simetrias, por meio de manipulações de representações de figuras geométricas.

- **Grandezas e Medidas:** Favorece a inserção da Matemática e outras áreas, como Ciências e Geografia. Essa unidade temática corrobora para ampliar o conhecimento sobre a noção de número, noções geométricas e a construção do pensamento algébrico. É esperado que os alunos possam reconhecer que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e expressar o resultado por meio de um número. Também resolver problemas cotidianos que envolvam grandezas, capacidade e volume sem uso de fórmulas. E, resolução de problemas sobre compra e venda, considerando em primeiro plano, o contexto que a escola está inserida.

- **Probabilidade e Estatística:** A unidade de Probabilidade e Estatística propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em situações-problema do cotidiano. Nos anos iniciais, é abordado o desenvolvimento da noção de aleatoriedade para que os alunos compreendam que há eventos certos, impossíveis e prováveis para que agreguem na construção do espaço amostral. Em re-



lação à Estatística, os primeiros passos são a coleta e organização de dados de uma pesquisa, para que os alunos compreendam o papel dela no cotidiano.

O trabalho com as unidades temáticas propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental precisa considerar as especificidades internas da própria Matemática e uma organização curricular tendo o foco no que de fato seja relevante para os alunos aprenderem.

Diante dessa perspectiva, há algumas vertentes acerca do currículo nas instituições, sendo uma das mais antigas, a que se caracteriza pelo entendimento deste como fonte de um conhecimento universal, fixo, sagrado, acabado e inquestionável. Na verdade, há que se considerar que o currículo é vivo e dinâmico e precisa responder as especificidades do contexto nas quais as instituições estão inseridas.

Durante toda a trajetória do ensino escolar até a atualidade, os currículos mantiveram-se em constantes mudanças, visto que sua organização está relacionada com as necessidades sociais da época. “Currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade.” (Mello, 2014, p.1).

Ao fazer um estudo sobre as teorias do currículo, Silva (2017) apresenta as três vertentes, que são elas: crítica, pós-crítica e tradicional. A teoria do currículo tradicional tem ênfase em uma visão conservadora, na qual o conhecimento é passado de forma autoritária e os alunos são receptores passivos. Essa abordagem assume uma padroni-

zação do currículo e valoriza o domínio dos conteúdos que são considerados como essenciais para a aprendizagem.

Já a teoria crítica do currículo traz questionamentos acerca das estruturas de poder presentes no currículo, e busca promover a emancipação dos alunos construindo um currículo reflexivo e crítico. Por fim, a teoria pós-crítica enfatiza a valorização da diversidade cultural e epistemológica no currículo. Essa abordagem tem o interesse de desconstruir as hierarquias dominantes e abrir espaço para diferentes saberes. Dessa forma, as três teorias do currículo apresentadas divergem em suas concepções, sejam elas as relações de poder, os objetivos da educação, que influencia diretamente na forma que o currículo é estruturado e implementado.

No que se refere ao trabalho com a Matemática dos anos iniciais, é importante destacar que, por muito tempo, a teoria tradicional de currículo esteve muito presente no ensino desse componente, mas o que podemos ver no contexto atual, é uma proposição curricular que considera aspectos diferentes do que é proposto pela teoria tradicional de currículo. Muniz (2018) ao falar sobre a aprendizagem num currículo e numa escola que valorizam as diferenças nos diz que:

[...] nossa concepção da Matemática é o conhecimento como diversidade, o pensamento humano como possibilidade de criatividade, de variedade, de multiplicidade de formas de pensar, aprender, produzir, comunicar, registrar e validar o saber matemático dentro e fora da escola. (Muniz, 2018, p.173)

Assim, o currículo precisa ver visto, entendido e vivido de forma plena ao possibilitar que os alunos aprendam com qualidade, que possam interagir com o objeto a ser conhecido e aprendido e possam criar e produzir conhecimento. É considerar “[...] um currículo vivo e pulsante, pautado pelo permanente processo de resolução de problemas por um sujeito ativo e crítico”. (Muniz, 2018, p. 188). E neste sentido, ao concebermos tal currículo, há de se considerar que a afetividade e a cognição estejam juntas e interligadas no ato de aprender.

Discutir esses aspectos sobre o currículo e o que está proposto pela BNCC para o trabalho com a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante para situar o contexto da pesquisa que foi realizada como uma atividade de iniciação científica dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC, edital 02/2022 PROPESQ/CGPAIC da Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

## **DESENVOLVIMENTO**

A pesquisa aqui apresentada teve uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e com utilização de documentos. Na perspectiva de Godoy (1995, p.21), a pesquisa qualitativa é “um acontecimento que pode ser bem mais entendido no contexto em que ocorre e do qual é componente, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Nesse sentido, foi realizada uma análise de propostas curriculares de duas escolas públicas municipais de Maman-

guape/PB, estabelecendo relações com documentos oficiais de currículo, como a BNCC (Brasil, 2018).

Para aprofundar os estudos acerca da temática, foi realizada a leitura de materiais que corroboraram para o amplo entendimento acerca da área curricular voltada ao componente de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram feitas, também, as discussões desses materiais durante o período inicial do projeto, período esse em que se estabeleceu entre final de 2022 e início de 2023. Assim como, o levantamento das escolas públicas municipais da cidade de Mamanguape-PB que poderiam agregar na coleta das informações para a pesquisa.

A partir do levantamento teórico, foram realizadas leituras e estudos dos textos acerca do currículo como base para o entendimento e desenvolvimento da pesquisa. Dentre esses textos, podemos mencionar os autores Nacarato (2015); Moreira e Candau (2007); Gomes (2007); Mello (2014); Silva (2017); a Base Nacional Comum Curricular-Matemática (Brasil, 2018) e o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2020).

No segundo momento, realizou-se o mapeamento das escolas municipais da cidade de Mamanguape-PB para facilitar posteriormente a seleção das escolas para a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), com ênfase no componente curricular de Matemática para compreender como se caracterizava o Ensino de Matemática nas propostas curriculares das escolas públicas da rede municipal de Mamanguape, *locus* da pesquisa. A princípio, foi pensado o

sorteio de quatro escolas municipais para início da análise curricular.

**Quadro 1:** Levantamento das escolas públicas da Rede Municipal de Mamanguape-PB

1. Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmelita Feliciano Nunes;
2. Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Almeida;
3. Escola Municipal de Ensino Fundamental José Henriques Barbosa;
4. Escola Municipal de Ensino Fundamental Teófilo Aurélio;
5. Escola Municipal de Ensino Fundamental de Imbiribeira;
6. Escola Municipal de Ensino Fundamental de Caiana;
7. Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Fernandes de Lima;
8. Escola Municipal de Ensino Fundamental Eng. Antônio Lira;
9. Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Campelo;
10. Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego José Paulo de Almeida;
11. Escola Municipal de Ensino Fundamental De Pepina;
12. Escola Municipal de Ensino Fundamental da Comunidade Pedra;
13. Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Lúcia;

14. Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. <sup>a</sup> Maria Jacinta Bezerra;
15. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Conceição;
16. Escola Municipal de Ensino Fundamental Cel. José Castor do Rego;
17. Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Geraldo;
18. Escola Municipal de Ensino Fundamental João Pereira;
19. Escola Municipal de Ensino Fundamental Clea Maria Bezerra Barbosa;
20. Escola Municipal de Ensino Fundamental do Pau D'arco;
21. Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr Adailton Coelho da Costa;
22. Escola Municipal de Ensino Fundamental Ambrosina Fernandes;
23. Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Dália;
24. Escola Municipal de Ensino Fundamental João Rafael Filho;
25. Escola Municipal de Ensino Fundamental de Currealinho;
26. Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Tomaz Soares;
27. Escola Municipal de Ensino Fundamental Emídio Antônio Rodrigues;
28. Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Fernandes de Lima;

29. Escola Municipal de Ensino Fundamental de Brejinho.

**Fonte:** Escolas no Brasil. Acesso em: 20 dez. de 2022.

Das escolas mencionadas acima, em uma reunião realizada com a orientadora do projeto no dia vinte e um de março de dois mil e vinte três (21/03/2023), foram selecionadas para a análise da proposta curricular de Matemática nos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano), as escolas (O critério utilizado foi de as escolas serem de fácil localização):

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Adailton Coelho da Costa;

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Tomaz Soares;

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Lúcia;

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Geraldo;

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Maria Jacinta Bezerra.

Das escolas selecionadas previamente, trabalhamos apenas com duas em virtude das dificuldades encontradas no caminho da pesquisa. As duas escolas serão apresentadas no presente texto por **Escola 1** e **Escola 2** para se manter o anonimato delas. Naquela reunião, foram discutidos os caminhos que seriam trilhados para a realização da pesquisa. Juntamente com a professora, foi elaborada

uma carta de encaminhamento contendo as informações da instituição de ensino, as informações das alunas participantes da pesquisa, o pedido de colaboração da escola e a solicitação de autorização para análise dos documentos para coleta de dados.

A primeira escola visitada foi a Escola 1. A escola é muito bem estruturada e, aparentemente, contém aspectos visuais atrativos que transmitem uma boa impressão. Fomos bem recebidas pela coordenadora, que nos ouviu e esclareceu nossas dúvidas. Quanto ao fornecimento de dados para aprofundar a pesquisa, o Projeto Político Pedagógico/PPP da escola, encontra-se desatualizado, e não há quaisquer outros documentos possíveis de análise além dos planos de aula diários dos professores, que não nos foi permitido registrar ou tirar cópias, apenas um olhar breve de amostra do que continha nos planos.

A professora do 1º ano apresentou receio para nos dar detalhes sobre o que trabalhava em sala de aula para o componente curricular de Matemática, pois havia assinado um termo de um programa que o município tem convênio, e que não permite que os planos de aula sejam analisados por terceiros. Dessa forma, a coordenadora se dispôs a nos ajudar de forma sucinta para o preenchimento de alguns dados em reunião com ela. Destacamos que, apesar de não termos tido acesso ao PPP da escola, tivemos condições de fazer a recolha das informações a partir dos documentos que foram disponibilizados posteriormente pela coordenação da escola.



A coordenadora da escola disponibilizou de forma sucinta uma breve apresentação de um plano de aula do 5º ano do Ensino Fundamental, cuja unidade temática abordada foi Estatística e Probabilidade. A coordenadora afirmou que há questões de situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se em situações imaginárias, não diretamente relacionadas com os aspectos prática-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de textos escritos nas linguagens para descrever algoritmos como fluxogramas e dados).

Referente ao letramento matemático, foi afirmado que o plano o contempla, pois utiliza-se da realidade cotidiana do aluno para que ele compreenda o assunto estudado como uma possibilidade de resolução de problemas da vida real. A ludicidade é abordada como algo inerente às aulas de Matemática, que traz em sua composição, os jogos, brincadeiras e adivinhas, que tornam a aula mais prazerosa.

Os materiais didáticos utilizados são o caderno estruturado do projeto em questão e recursos como jogos matemáticos, ábaco, material dourado, sólidos geométricos e livros didáticos. Os conteúdos do componente curricular de Matemática só são trabalhados de forma interdisciplinar quando o professor acha possibilidades para tal. A resolução de problemas é de rotina ou ao menos é orientado pela coordenação pedagógica que a apresentação do conteúdo seja iniciada a partir de uma situação-problema

para que haja melhor desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC (Brasil, 2018).

A metodologia utilizada são aulas expositivas, pela qual o professor explica o assunto do dia, realiza uma produção destinada ao aluno para que ele exponha o seu conhecimento prévio sobre o assunto e, após, é feita uma complementação pelo professor com conhecimentos novos, mas sempre levando em consideração o que o aluno já sabe. Em seguida, as atividades são realizadas no caderno estruturado para ser verificado se o aluno consolidou a habilidade ou se será necessária uma outra intervenção.

Por fim, foi repassado que a avaliação é periódica e sistemática e destina-se a revelar as dificuldades que os alunos apresentam para que seja possível fazer intervenções necessárias em sala de aula, como também, é uma forma de avaliar se o aluno conseguiu, de fato, consolidar as habilidades propostas.

A segunda escola visitada foi a Escola 2, nessa a coordenadora não mediu esforços para nos ajudar a ampliar a pesquisa na escola mencionada. Apesar de não poder registrar os materiais com fotografias e impressões, a coordenadora apresentou as salas da Educação Básica e os professores puderam dizer os assuntos que estavam sendo trabalhados no componente curricular de Matemática.

Em uma das salas, a professora estava ministrando aula sobre sólidos geométricos, quando trouxe para expor as figuras construídas com jujubas e palitos de dente, trata-

-se de um recurso manipulável interessante para se trabalhar com esse conteúdo.

Assim como a escola anterior, o PPP encontra-se desatualizado desde o ano de 2021, com o qual, a escola passou a seguir um modelo pronto de um programa de Sobral-CE, assim como todas as escolas municipais da cidade de Mamanguape-PB.

**O Programa de Sobral – Estudar para Vencer** tem como foco o trabalho com a Língua Portuguesa e a Matemática de forma interdisciplinar, para que os alunos possam “recuperar” a base que se tornou ausente durante a pandemia, acarretando diversas lacunas para a educação. Também tem foco na formação continuada dos professores. O município de Mamanguape-PB adotou esse projeto com a finalidade de amenizar os impactos causados pela pandemia.

A estrutura curricular já vem pronta para todas as escolas municipais da cidade. Cada professor recebe o plano diário para aplicação em sala de aula, o qual, deve ser seguido à risca. O professor poderá trazer alguns materiais para complementar o assunto, porém, deve seguir o conteúdo determinado pelo plano, que é restrito e não há possibilidade de análise por terceiros.

Todas as atividades diárias são dadas aos docentes para que possam aplicá-las seguindo o dia determinado. Em todas as atividades, há as habilidades da Base Comum Curricular (BNCC), de modo que cada atividade possui uma ou duas habilidades. E o caderno do professor é chamado

de Orientações Didáticas e contém assuntos que devem ser trabalhados, incluindo textos, as habilidades da BNCC, sugestões de uso de materiais concretos para todas as atividades propostas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar e discutir as indagações sobre o currículo presentes nas escolas, é possível identificar que, muitas vezes, são conteúdos prontos, como no caso das duas escolas participantes da pesquisa. Gomes (2007) nos diz que é necessário ter consciência de que esses currículos precisam estar em construção e devem ter relação com a realidade e necessidades dos alunos.

Visando a essa relação, os currículos devem incluir em suas propostas, um olhar sensível para a diversidade presente nesses indivíduos. De acordo com Gomes (2007):

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem (Gomes, 2007, p. 18).

Sabendo que a diversidade está presente em tais práticas e no cotidiano de seus alunos, a escola precisa pensar/

planejar/organizar direcionamentos para a valorização das experiências e representação de mundo, de modo a colaborar com a produção de conhecimento na organização de seu currículo.

Uma proposta educacional que interfere diretamente no currículo, deve ser bem pensada, pois exclui as necessidades da própria comunidade na qual se encontra a escola. Por isso, o Projeto Político Pedagógico da escola precisa ser pensado justamente para atender tais necessidades. Apesar de o projeto de Sobral estar sendo aplicado em todas as escolas municipais e ser bem estruturado visualmente, foi pensado para outra realidade. Cada município deve pensar em propor propostas que abranjam as diversidades encontradas em sua comunidade e considere a realidade local.

Ao realizar uma análise dos dados coletados, é possível observar que apesar da forma interdisciplinar dos conteúdos, pouco se é trabalhado de outros componentes além dos de Língua Portuguesa e Matemática, que são o foco do programa como forma de preencher lacunas deixadas após a pandemia. Nota-se também que não há planejamento por parte do projeto voltado aos alunos que possuem dificuldades e porventura, não conseguem acompanhar os assuntos estabelecidos.

O restrito acesso para análise de terceiros foi algo que dificultou a coleta aprofundada dos dados, principalmente pelo receio da gestão escolar e corpo docente em expor o plano trabalhado. Apesar de o plano seguir as ha-

bilidades da Base Nacional Comum Curricular, é notada a ausência da autonomia do professor para ministrar as aulas e optar pela escolha de outros recursos e conteúdos que fogem do plano aplicado. Dessa forma, o professor deve apenas seguir rigidamente o que foi determinado pelo programa, desconsiderando as dificuldades encontradas por parte dos alunos.

Nesse sentido, poderá ser considerado um plano excludente por partir de uma realidade distinta do que deveria ser pensado pela comunidade cujas escolas estão localizadas; o plano exclui o estudo dos demais componentes curriculares e encontra-se diretamente voltado aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Ao nos debruçarmos sobre o trabalho realizado na presente Pesquisa de Iniciação Científica, é possível tecermos algumas considerações sobre o todo vivenciado, como exposto a seguir.

- As dificuldades encontradas na coleta de dados prejudicaram a análise das propostas pedagógicas das escolas contidas nos PPP;

- Os PPP das escolas não estão atualizados;

- As escolas seguem um plano de atividades elaborado de forma global não considerando as especificidades e particularidades de cada escola e de seus alunos;

- Na **Escola 1**, tivemos os dados fornecidos pela coordenadora da escola;

• Apesar do pouco acesso aos materiais para análise, foi possível observar que a **Escola 2** apresenta indícios de atividades/ações didáticas que contemplam pontos elencados na BNCC, tais como: letramento matemático; uso da ludicidade; uso de materiais didáticos manipulativos e a problematização, o que constitui em aspectos importantes para o trabalho pedagógico no ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o que é proposto na base.

Do todo vivido, é importante destacar que os estudos, as idas às escolas e as análises realizadas nos possibilitaram compreender os caminhos da pesquisa e agregar contribuições para a nossa vida acadêmica.

## REFERÊNCIAS:

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

Brasil. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**, 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 20 de mar. 2023.

Brasil. Ministério da Educação (MEC). Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. **Orientações para o processo de implementação da BNCC**, 2020.

Godoy, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE-Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 20-29, 1995.

Gomes, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Mello, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil**: Concepções e políticas. [s.l.]. Setembro de 2014.

Moreira, Antônio Flávio; Candau, V. Currículo, conhecimento e cultura. Beauchamp, Jeanete. Pagel, Sandra D; Nascimento, Auricélia R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Muniz, Cristiano Alberto. A Educação Integral como base para aprendizagem matemática. **Ensino Fundamental**: Da LDB à BNCC. Veiga, Ilma Passos Alencastro; Silva, Edileuza Fernandes da (Orgas.). Campinas, SP: Papirus, 2018.

Nacarato, Altair; Mengali, Brenda; Passos, Cármen. **A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. 2<sup>o</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Querobolsa. **Escolas no Brasil**. Disponível em: ><http://querobolsa.com.br/escolas/brasil>>. Acesso em: 20 de dez. 2022.

Sacristán, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Silva, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3<sup>o</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



# O SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA CAMPUS IV/ UFPB: OLHARES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO

Francymara Antonino Nunes de Assis

Francisca Terezinha Oliveira Alves

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência/ PIBID, Subprojeto Pedagogia do *Campus IV* da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, caracteriza-se como uma ação de iniciação à docência e envolveu estudantes/bolsistas da licenciatura que atuaram em escolas públicas da Educação Básica, localizadas na cidade de Rio Tinto/PB. O Subprojeto foi regido pelo Edital Capes 23/2022 e durou 18 meses (de outubro de 2022 até abril de 2024).

A interação entre escolas públicas e docentes em formação contribui para o aprimoramento dos licenciandos, pois estabelece a relação entre instituições formadoras e as escolas da Educação Básica, *lócus* da atuação dos futuros professores.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as reflexões dos estudantes a respeito das atividades desenvolvidas nos primeiros anos do Ensino Fundamental em duas escolas da Rede Pública Municipal da cidade de Rio Tinto/PB, no âmbito do PIBID Pedagogia do *Campus IV* da Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

O texto, ora apresentado, resultou das experiências formativas vivenciadas no âmbito do PIBID, das atividades educativas desenvolvidas no espaço escolar e das reflexões tecidas pelos bolsistas sobre o processo vivido. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID é uma das mais importantes políticas públicas voltadas à formação de professores atualmente no país, pois consegue fazer a inserção no espaço escolar de graduandos desde os primeiros períodos do curso de formação inicial.

Participaram do Subprojeto PIBID Pedagogia *Campus* IV 24 (vinte e quatro) bolsistas de iniciação à docência, três supervisoras das escolas e duas coordenadoras de área da Universidade.

As ações do Subprojeto tiveram a alfabetização e o letramento; a organização do trabalho pedagógico e os estudos sobre os conhecimentos, competências e habilidades necessárias aos alunos da Educação Básica como eixos direcionadores para o desenvolvimento das vivências de formação dos estudantes bolsistas, tanto na Universidade quanto na escola campo.

O PIBID, por ser um programa de iniciação à docência, contribui(u) para a inserção dos bolsistas em sala de aula, possibilita a efetivação da relação teoria e prática e o estabelecimento do elo universidade-escola. De acordo com Kanagawa e Maciel (2017):

O Programa se configura com uma fundamental importância para a formação inicial dos professores e também oferece significativa contribuição para

a formação continuada daqueles que atuam em escolas públicas envolvidas com o programa, além de promover a integração entre a universidade e as escolas públicas de ensino fundamental e médio (Kanagawa; Maciel, 2017, pág. 32).

Os estudos referenciais envolveram a concepção de alfabetização e letramento de Soares (2020); a relação teoria/prática como essência da formação do pedagogo e da identidade docente (Cruz, 2011; Pimenta, 1999); o fazer pedagógico (Maia e Scheibel, 2016), a formação e a identidade docente (Santos e Ferreira, 2016), estudos sobre as diversas áreas de conhecimento (Lima, 2020; Nacarato, 2009; 2020; Mello, 2012; Souza; Cason, 2019; Borges, 2012; a BNCC (Brasil, 2018), dentre outros.

O PIBID possibilita acompanhar uma turma por um ano letivo, uma vez que propõe a inserção dos licenciandos no espaço educativo por um período prolongado. E, nesse contexto, é possível acompanhar não apenas as atividades pedagógicas da escola, mas também realizar a análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar; acompanhar as atividades da gestão, organização e gerenciamento pedagógico; além de realizar atividades pedagógicas com os alunos da Educação Básica. Tal processo “embasará o/a professor/a com uma compreensão sobre a complexidade do fenômeno educativo, seus sistemas, suas relações de trabalhos, interagindo com a cultura didático-pedagógica da escola” (Alves; Chaves e Miranda, 2017, p. 224).

É importante destacar que, ao cursar os componentes curriculares, durante o curso de formação inicial, esses possibilitam um arcabouço teórico e metodológico que os estudantes bolsistas do PIBID podem experienciar em suas atividades na escola que acompanham.

Assim, a formação inicial no Curso de Pedagogia é potencializada quando os licenciandos têm a oportunidade de participar de programas como o PIBID. O Estágio Supervisionado, muitas vezes, não consegue inserir de forma mais ampla os estudantes no contexto escolar em decorrência da carga horária prevista para os cursos de formação de professores (apenas 400 horas). Já o PIBID possibilita a vivência de 18 meses na escola, o que é de relevância para a formação inicial dos estudantes.

Nesse sentido, as ações do PIBID tem se caracterizado como um espaço de vivência da relação teoria/prática, de efervescência de saberes e fazeres. Cruz (2009, p. 1203), conceitua “[...] o saber da Pedagogia como sendo um saber composto: teoria e prática. Os saberes de base teóricas são plurais, reunindo contribuições de diferentes campos conceituais”. São saberes que emergem de diversos campos, que se complementam e formam o/a futuro/a professor/a.

O PIBID, ao inserir licenciandos no contexto social e cultural da escola, desvela um contexto, no qual “as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente” (Freire, 1996, p.55), o que pode levar a reflexões importantes sobre o trabalho e a profissão docente. Nesse

sentido, o conhecimento da realidade escolar é condição primeira para a transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. Nos dizeres de Freire (1996, p. 53), “procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”. E uma das atividades primordiais de conhecimento da realidade escolar é o estudo dos documentos oficiais da escola, como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico/PPP.

Para Freire (1996), entender como se dá o processo de alfabetização de crianças, como acontece o planejar/executar das atividades pedagógicas é primordial. E, nesse sentido, o PIBID promove esse entendimento.

A escola é vista/entendida como *lócus* para a iniciação à docência. Desse modo, é necessário “[...] pensar o ensino como dimensão essencial do processo de criação de sujeitos da cultura, de pessoas que interrogam, que pensam e recriam a realidade, o mundo e a existência humana”. (Leite. 2011.p, 40). E assim, a prática pedagógica, a identidade docente, a sala de aula, o cotidiano escolar são pontos de análise/reflexão para a formação, questões que foram fundamentais para dimensionar e planejar as ações do Subprojeto.

Uma das atribuições do PIBID é promover estudos que contribuam com a formação inicial dos estudantes, razão pela qual elaboramos um programa que incluiu as se-

guintes temáticas: planejamento de atividades educativas, organização/gestão da sala de aula, elaboração de material didático, alfabetização (destaque para a história dos métodos de alfabetização, letramento, a leitura e a escrita etc.), estudos específicos sobre as diversas áreas que compoem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental e estudos sobre a elaboração de oficinas pedagógicas como possibilidade metodológica para as atividades com os alunos da Educação Básica.

O Subprojeto PIBID Pedagogia *Campus* IV desenvolveu suas atividades nas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir de um estudo aprofundado sobre a alfabetização de crianças e as áreas de conhecimento nesse nível de ensino. Nesse sentido, fizemos a opção de estudar textos que tratassem de apresentar uma perspectiva de alfabetização e letramento com sugestões de atividades e orientações sobre o trabalho pedagógico para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Como forma de inserção no ambiente escolar, elaboramos oficinas pedagógicas, que, na visão de Ribeiro e Ferreira (2001), é uma estratégia para “fabricar” conhecimentos, ou seja, permitem às crianças interagirem, utilizarem materiais diversos e construir aprendizagens a partir das propostas contidas nas oficinas.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa é um relato de experiências vivenciadas no âmbito das ações do Subprojeto PIBID Pedagogia *Campus* IV de abordagem qualitativa (Minayo, 2001). As atividades aqui

relatadas ocorreram de outubro de 2022 a março de 2024, e resultam de ações/estudos na universidade e nas escolas participantes do PIBID.

As ações do Subprojeto PIBID Pedagogia *Campus IV* foram previamente planejadas, tendo como foco o conhecimento da realidade escolar, o processo formativo e a avaliação/reflexão sobre o vivido. Nesse sentido, envolveram as seguintes ações:

- Estudo de documentos oficiais da escola (Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico/PPP);
- Realização de diagnóstico da realidade escolar e da sala de aula para auxílio da elaboração/planejamento/execução das atividades futuras;
- Realização de entrevistas com a gestão administrativa e pedagógica das escolas;
- Entrevistas com as professoras das escolas participantes do PIBID;
- Estudos referenciais;
- ção de um instrumento de avaliação com os estudantes bolsistas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O PIBID possibilita a inserção dos licenciandos nas escolas públicas, favorece a interação entre licenciandos e professores, seja na Universidade ou nas escolas da Educação Básica, além de promover a análise/reflexão crítica da

realidade escolar em um processo constante de reformulação/ressignificação de saberes.

As vivências do Subprojeto PIBID Pedagogia possibilitaram, a partir de experiências diversas, a compreensão da prática pedagógica como uma ação de planejar/replanejar os processos de ensinar e de aprender, de acordo com as necessidades dos sujeitos. Nesse sentido, é preciso destacar que formar professores para a realidade do chão da sala de aula não é uma tarefa fácil, pois pressupõe promover ações de interação em espaços escolares multiculturais.

Elencamos a seguir as atividades realizadas ao longo dos 18 meses do PIBID.

1 Diagnóstico da realidade educacional da escola campo (Com a finalidade de conhecer a realidade escolar e orientar o planejamento das ações). Nessa etapa, foi elaborado um instrumento para conhecimento da realidade escolar e dos documentos organizacionais da instituição, como o PPP e o Regimento Escolar. Foram realizadas entrevistas com gestão administrativa e a coordenação pedagógica da escola; bem como com as professoras das turmas nas quais os bolsistas permaneceriam pelos 18 meses;

2 Organização das temáticas de estudo para a formação. Essa etapa se deu de forma a atender as demandas suscitadas pelo diagnóstico da realidade escolar e as próprias necessidades formativas dos bolsistas. Foram elencadas temáticas sobre planejamento, currículo, avaliação, alfabetização, letramento e estudos específicos das áreas que compõem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Arte, História,



Geografia) e da BNCC. Essa etapa foi essencial para que pudéssemos orientar as elaborações das oficinas pedagógicas a serem realizadas nas escolas;

3 Organização de materiais para a formação. Essa etapa envolveu a seleção, organização e elaboração dos materiais de estudo e das oficinas pedagógicas;

4 Realização da formação: etapa de vivência da formação, que ocorreu ao longo dos 18 meses de atividades;

5 Elaboração das atividades educativas para serem executadas nas turmas acompanhadas pelos bolsistas no formato de oficinas pedagógicas;

6 Acompanhamento das atividades pelas supervisoras das duas escolas e as coordenadoras do Subprojeto. Essa etapa se deu a partir da orientação/cooperação/controlado de frequências nas atividades;

7 Elaboração do diário de bordo e portfólio. O diário de bordo é um registro diário das atividades, enquanto o portfólio se constitui como um instrumento analítico/reflexivo das ações no Subprojeto;

8 Elaboração de relatórios parciais e final. Essa ação é primordial. Nela, os bolsistas relatam/registem todas as atividades e o que foi vivenciado nas escolas e na universidade;

9 Avaliação/socialização dos resultados das atividades e das vivências nas turmas. Nessa etapa, também foi elaborado um instrumento para avaliação das atividades do PIBID, que foi aplicado aos bolsistas, próximo ao término das ações do Subprojeto.

É importante destacar que as etapas elencadas ocorreram, muitas vezes, de forma simultânea, dependendo da

necessidade e replanejamento das ações. No que se refere ao instrumento aplicado aos bolsistas sobre as contribuições do PIBID e as aprendizagens vivenciadas, é possível discorrer sobre alguns aportes.

Para nortear as avaliações dos bolsistas foi elaborado um instrumento com as seguintes questões:

- 1 O porquê de buscar participar do PIBID.
- 2 As aprendizagens desenvolvidas.
- 3 Atividades que você considerou mais significativas para a sua formação como pedagogo/a.
- 4 Saberes que você necessitou aprofundar diante da sua participação no PIBID.
- 5 Dificuldades encontradas durante a vivência das atividades na escola e na sala de aula.
- 6 Sobre o trabalho com as oficinas pedagógicas.
- 7 Sobre o formato proposto (material de estudo, discussões, encontros de estudos, orientações, metodologias etc.).
- 8 A relação entre o curso de Pedagogia, os saberes apreendidos no PIBID e a vivência na escola.
- 9 A contribuição do PIBID para a sua formação inicial em Pedagogia.
- 10 Uma autoavaliação: o antes e o depois de participar do PIBID Pedagogia *Campus IV*.

No presente texto, não discutiremos sobre as questões norteadoras do instrumento avaliativo. Consideramos como foco

da discussão as respostas dos bolsistas, em relação ao trabalho metodológico com as oficinas pedagógicas e as contribuições do PIBID para a formação inicial. Apresentaremos alguns trechos das respostas dos bolsistas, extraídos do instrumento avaliativo.

Sobre as contribuições do PIBID para a formação dos bolsistas, destacamos os trechos a seguir:

pedagoga.

As reuniões na universidade, em que sempre houve rodas de discussões, estudos teóricos, etc. Os estudos foram os meios norteadores para a elaboração das demais atividades, por exemplo a oficina, que acredito que foi a principal atividade, a prática vivida.

Como bolsista ganhei uma rica experiência, aprendi a planejar e implementar aulas, conseguindo de uma maneira mais adaptável e atendendo as necessidades dos alunos, pude refletir criticamente sobre as práticas de ensino, desenvolvi trabalhos em equipe junto com outros bolsistas e supervisora no âmbito educacional e pude compreender sobre o contexto escolar.

Antes de participar do PIBID, eu tinha uma compreensão teórica da pedagogia, depois de participar do PIBID, minha perspectiva mudou. Eu aprendi a prática pedagógica e sua diversidade, bem como a reflexão acerca da minha futura formação e da realidade escolar.

No curso o estudo é mais teórico, conseguimos contato com a sala de aula durante os estágios, no PIBID, temos a oportunidade de aplicarmos todo o estudo teórico do curso, em sala de aula com o objetivo de nos tornarmos mais autônomos.

As reuniões de formação e estudos teóricos que aconteciam na universidade, que nos permitia pensar e refletir sobre a nossa prática.

Também a parte prática de aplicação das oficinas que nos mostrou o modo de funcionamento das aulas.

Foi uma das melhores experiências, o planejamento até a aplicação. Proporcionar aos alunos algo lúdico e significativo é muito gratificante, e observar que eles realmente absorveram o conteúdo é melhor ainda. O problema foi na falta de materiais, tínhamos que tirar de nosso bolso, o que dificultava e apertava nosso planejamento.

As falas dos bolsistas indicam que o PIBID trouxe contribuições significativas ao processo de formação inicial. São falas que remetem principalmente aos estudos realizados na Universidade, o planejamento das ações pedagógicas e principalmente o conhecimento e vivência no espaço escolar. Destacam ainda o exercício da docência experienciado no PIBID. São aspectos extremamente importantes que fazem do PIBID um programa que, de fato, contribui com a formação inicial dos licenciandos.

Sobre as oficinas pedagógicas como metodologia de trabalho nas escolas participantes do PIBID, destacamos as falas abaixo:

As oficinas pedagógicas era o "cavalo chefe" na nossa turma, pois que era o momento de aplicar a aula com essa didática, nessa metodologia, com um nível objetivo, ajudar os alunos em suas dificuldades e depois de toda aplicação. Perceber que o assunto foi compreendido, é gratificante.

Ímprovável, foi maravilhoso ver como as crianças gostavam e ficavam engajados nos dias das oficinas.

Os resultados foram ótimos, o planejamento também, porém a falta de recursos materiais atrapalhou a elaboração de atividades "mais elaboradas".

pedagoga.

Considero que as oficinas foram mais significativas, pois com elas foi possível aprimorar os planejamentos e em meu caso, foram a partir das oficinas eu conseguir participar com mais intensidade e nas atividades de sala de aula.

A princípio foi um desafio, pois os alunos estavam acostumados com atividades de "cópia e cola" mas a cada oficina os alunos participavam e aprendiam mais além de se tornarem cada vez mais autônomos no processo de aprendizagens.

Podemos observar nas falas dos bolsistas que a metodologia adotada para desenvolvimento das atividades do PIBID nas escolas foi considerada como adequada. As falas refletiram o que foi vivenciado: desafios, pouco material para realizar as atividades, necessidade de melhorar o planejamento, a inovação, e; por fim, a participação das crianças nas atividades da oficina. Destacamos que as oficinas elaboradas e vivenciadas no decorrer das ações do PIBID, nas escolas, abordaram todas as áreas que compõem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do PIBID Pedagogia, podemos inferir, a partir do que foi expresso nas falas dos bolsistas, que a escolha dos referenciais de estudo, a metodologia de trabalho com as oficinas pedagógicas e o conhecimento

e vivência da realidade escolar foram importantes para o processo formativo inicial.

Para nós, coordenadoras do Subprojeto PIBID Pedagogia *Campus IV*, discutir questões tão importantes para a formação inicial de licenciandos e inserí-los no espaço escolar foi uma experiência rica e proveitosa. Compreendemos que, para os bolsistas, estarem imersos no ambiente escolar, participar ativamente do dia a dia e compreender como a escola funciona em todas as suas áreas foi fundamental para o processo de formação inicial.

## REFERÊNCIAS

Alves, F. T. O.; Chaves, G. N.; Miranda, J. R. **Reflexões do Pibid Pedagogia na formação inicial**: caminhos percorridos, experiências construídas. João Pessoa, v. 01, Editora da UFPB, 130 p., 2017.

Borges, G. L. de A. **Material didático no Ensino de Ciências**. Conteúdos e Didática de Ciências e Saúde, Unesp/UNIVESP, ano 2012, v. 10, ed. 1, p. 19-41, 13 set. 2012.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2022.

Cosson, Rildo; Souza, Renata Junqueira de. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. UNESP, 2011.

Cruz, Giseli B. da. **70 anos do curso de Pedagogia no Brasil**: uma análise a partir da visão de pedagogos primordiais. Educ. Soc. Campinas, v. 30, n. 10, p. 11 -120, set./de. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Kanagawa, Amélia Iaeca; Maciel, Maria Helena Ribeiro. **Formação de professores: contribuições do PIBID/UFPB.** Editora da UFPB. João Pessoa. 2017.

Leite, Yoshue. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

Maia, Christiane Martinatti; Scheibel, Maria Fani. **Didática: organização do trabalho pedagógico.** 1ª ed. rev. Curitiba/PR: IESDE Brasil S/A, 2016.

Mello, Márcia Cristina de Oliveira. **Da teoria à prática do ensino da Geografia.** In: Percepção da Paisagem: conceitualização, observação, descrição, vivência. 1o. ed. Unesp/UNIVESP: [s. n.], 2012. v. 9.

Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Nacarato, Adair Mendes; Mengali, Brenda L da Silva; Passos, Carmen Lúcia Brancaglioni. **Um ambiente para ensinar e aprender matemática.** In: A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. 2. ed. Autêntica, 2019.

Ribeiro, Márcia Maria Gurgel; Ferreira, Maria Salonilde (Org.). **Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender.** Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal RN: EDUFRN, 2001.

Santos, J. R. dos; Ferreira, L. G. **Desenvolvimento profissional, vida e carreira:** história de professores atingidos pelo mal-estar docente. Revista Educação e Emancipação, [S. l.], p. p. 108–137, 2016.



# ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OUVINTES

Dannubia Daniel de Albuquerque do Nascimento

(Licenciada em Letras Libras UAB/UFPB)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria Cândido da Silva

(UFPB/CCA/CE)

## INTRODUÇÃO

O ensino de uma segunda língua, no caso a L2, sendo a Libras por alunos ouvintes, requer um planejamento metodológico voltado para a especificidade dessa língua. Em relação à Libras (Língua Brasileira de Sinais), muitos ouvintes têm seu primeiro contato com a língua por meio de surdos em um ambiente social, sendo eles familiares, amigos e outros, no ambiente escolar pela inclusão de alunos surdos e/ou professores. O ensino da língua de sinais para crianças ouvintes possibilita a interação entre crianças surdas e ouvintes, facilita a comunicação dentro do ambiente escolar, assim como promove a inclusão dentro desse universo oral dos ouvintes.

Quando esse aprendizado tem início, já nos primeiros anos escolares, percebe-se que a compreensão linguística é mais satisfatória, visto que a criança terá uma maior capacidade de absorver novas línguas assim como assimilar de forma mais natural, a diferença fundamental entre adultos e crianças aprendendo a língua de sinais como L2 é

que os adultos contam com a iconicidade nos estágios iniciais de aprendizado para lembrar palavras na língua de sinais, enquanto as crianças não. (Pizzio e Quadros, 2010)

A proposta tem como objetivo geral analisar estratégias pedagógicas no ensino da Libras como segunda língua para ouvintes. Para os objetivos específicos: apresentar estratégias pedagógicas no ensino da Libras como segunda língua, bem como, propor estratégias, metodologias e recursos visuais que promovam um ensino de Libras, como L2 a alunos ouvintes, visando a uma melhor interação social desses alunos em uma sala multilíngue, por meio da análise de trabalhos de pesquisa escolhidos que tratam desse ensino aprendizagem quanto à aquisição da L2 para alunos ouvintes.

Quanto à metodologia adotada para o ensino de uma nova língua, pensando em uma sala multilíngue, antes de tudo, é preciso pensar e adaptar a utilização de recursos visuais, sendo como L1 ou L2, a Libras precisará ser inserida tanto contextualmente como metodologicamente, respeitando a identidade e cultura de cada pessoa. Sobre essa forma de ensino, é importante considerar também que, ao ensinar um público que quer aprender Libras, deve-se ter em mente que se trata de aprender uma segunda língua (L2) e que são necessárias estratégias para essa situação, e que é preciso aplicar metodologia para que esse aprendizado visual espacial entre ouvintes e surdos ocorram de forma satisfatória na língua. (Rezende, 2020).

Em algumas pesquisas, em relação à idade de aquisição de uma segunda língua, o estudo mostrou a importância de sua introdução a partir da fase inicial educacional, tornando-a mais proficiente, porém não impede que outras crianças ou jovens também se tornem proficientes em uma língua quando adquiridas tardiamente. Visto assim, “[...] a idade determina a existência de diferenças importantes não só entre a aquisição de L2 por adultos e a aquisição de L1, mas também na própria aquisição de L2, entre adultos e crianças.” (Madeira, 2017, p. 309).

Tal diferença seria a de que a abordagem e metodologias precisariam ser desenvolvidas de acordo com a especificidade desses discentes. Todo processo de aprendizagem dessa segunda língua aconteceria de forma eficiente e efetiva se os meios e recursos para esse ensino estiverem interligados às metodologias, assim como planejados individualmente, pensando nas próprias diferenças linguísticas dentro de uma sala de aula, com alunos surdos e ouvintes, visto que o objetivo é fazer com que o aluno ouvinte aprenda essa nova língua, a Libras, com proficiência.

Sobre o ensino de Libras, pode-se dizer que essa conquista só foi possível porque a comunidade surda, ao longo dos anos e de muitas lutas, buscou reivindicar o direito de proporcionar o desenvolvimento desses alunos juntamente com todo seu processo de formação, algumas conquistas foram alcançadas. Como a Lei 10.432, de 24 de abril de 2002, a qual reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira,

assim como no Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que torna a disciplina de Libras obrigatória em alguns cursos, principalmente no de formação de professores. E, assim, a Libras viabiliza uma educação que abrange a multiplicidade presentes no contexto escolar, disponibilizando uma educação com qualidade e equidade e inclusão para os discentes envolvidos em comunicação social.

Além da necessidade de adotarmos recursos visuais durante o ensino da Libras como L2, outro fator importante é a de como inserir essas metodologias para que os alunos se mantenham focados no aprendizado, o que se pode adotar como instrumentos de ensino para facilitar e assegurar a qualidade da competência linguística.

## **REFERENCIAL TEÓRICO—A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DA LIBRAS COMO L2, PARA ALUNOS OUVINTEES NOS ANOS INICIAIS**

Quando relacionamos o ensino de uma língua, seja a língua natural ou uma segunda língua, é necessário pensarmos em estratégias de ensino aprendizagem para que esse conhecimento seja construído de forma gradativa e natural. Essa assimilação de conhecimentos específicos poderá acontecer de formas e maneiras diferentes para cada indivíduo, por isso a importância de metodologias específicas que consigam alcançar esses objetivos. Reganhan e Manzini mostram essa diversidade educacional quando diz que metodologias específicas [...] possibilita um ensino que respeite as características individuais dos alunos,

desenvolvendo seu potencial, sua interação, descoberta e compreensão do mundo. (2009, p. 128).

Para alunos ouvintes, a metodologia adotada precisará estar voltada para esse grupo específico. Para tal, [...] é importante pensar que, ao ensinar ouvintes que queiram aprender Libras, deve-se ter em mente que é o aprendizado de uma segunda língua (L2) e que são necessárias estratégias voltadas para tais condições. (Rezende, 2020, p. 37).

No movimento de aprendizagem e desenvolvimento da língua, há um papel que precisam ser ressaltados do contexto sociocultural em que o sujeito vive, visto que a capacidade de linguagem só acontece na criança surda se entre eles houver interação com outros que já possuem a linguagem desenvolvida, que, nesse caso, seria a Língua de sinais. Ao ser adotada a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é dada a abertura para a interação com outros que tenham identidade linguística diferente, porém compartilham o mesmo espaço, e também permite o convívio com os que partilham de uma mesma cultura e identidade e é relevante na formação da identidade surda, pois, por meio dela, é possível compreender e relacionar-se com significados e valores presentes nas relações entre os indivíduos.

Visto assim, podemos dizer que a identidade

[...] é um fenômeno dinâmico e social, ou seja, ocorre por intermédio das relações interpsicológicas, abrangendo, então, experiências sociais e modos de comunicação, o pertencimento a um grupo social

com uma forma característica de linguagem é de extrema importância para a constituição do sujeito. (Cromack, 2004, p.70).

No ensino da Libras, a utilização de recursos visuais é importante, uma delas é o uso de literaturas visuais, visto que a [...] língua de sinais é uma língua prioritária do povo surdo que é expressa por meio da modalidade espacial-visual.” (Strobel, 2008, p. 46). Por relatar a cultura e a identidade de um grupo linguístico, que verte necessariamente em obras voltadas para o povo surdo, podendo ser escrita por eles ou por ouvintes. elas se dividem em três formas: a tradução, a adaptação e a criação. Essas divisões são formas de classificar e qualificar os textos da cultura surda, cujas características são a adaptação ou a releitura de enredos originais, com possíveis modificações dos personagens, objetos de descrições, língua ou cultura, favorecendo a própria identidade do surdo, escritas em Português/Libras ou trilingue Português/Libras/Escrita de Sinais. Sobre a importância desses recursos, Silva e Rodrigues (2013), afirmam que [...] o uso dos recursos visuais é utilizado pelos surdos como forma de compensar a falta de audição, permitindo a compreensão dos acontecimentos que o cercam e também como meio de comunicação. (p. 74)

É importante observar também que em uma sala mista, por exemplo, se a metodologia abordada e o Livro Didático se complementam, e se se abrangem o ensino da Libras, se os temas disponíveis no material didático estimulam o aluno em busca de conhecimentos e se necessi-

tam de complemento externo, a exemplo, livros bilíngues, nos quais são abordados vários temas e se organizam culturalmente, cujos materiais adotados serão considerados “suficientes” para possibilitar a formação do próprio aluno tornando-o autônomo de suas ideias.

Sobre a elaboração de materiais, Gesser (2010) afirma que “[...] alguns professores põem em prática ideias maravilhosas e criativas no desenvolvimento de materiais particulares, que, por sua vez, são muito úteis no ensino de línguas.” (p. 81) O mesmo autor relata que o [...] professor que utiliza livro didático deve ter a liberdade de formular e reformular os objetivos sempre pensando nas necessidades dos aprendizes [...]. (p. 81)

Gesser (2010) defende que, apesar do vocabulário ser [...] um componente importante para a aquisição de linguagem, o domínio do vocabulário por si só não garante que o aprendiz se comunique na língua-alvo.” (p. 72) Dessa maneira, o mesmo autor nos mostra que

Contextualização é a palavra-chave para qualquer momento de ensino estrutural da língua-alvo. Isto quer dizer, promover situações de uso, oferecer momentos em que os alunos possam praticar e aplicar o seu aprendizado de forma que não fique apenas restrito às definições das regras gramaticais. (Gesser, 2010, p.74)

Visto assim, o ensino de uma segunda língua pode ser apresentado de maneira contextualizada, permitindo uma aproximação entre as relações pessoais dos estudantes com os conteúdos apresentados em sala de aula. Do

mesmo modo, a utilização de uma metodologia atualizada influencia de forma positiva na aquisição da língua.

## **DA ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM OS AUTORES PARA PROCEDIMENTAR O ENSINO DO APRENDIZADO DA LIBRAS COMO L2 PARA ALUNOS OUVINTES NOS ANOS INICIAIS?**

A pesquisa deu-se pelos métodos de pesquisa do tipo exploratório qualitativa, com base numa pesquisa bibliográfica, como essencial para a coleta de informações para a elaboração e desenvolvimento do estudo. Para tal, utilizamos textos, artigos científicos e outros trabalhos constantes no *Google* acadêmico, assim como citações e ideias de alguns autores aqui escolhidos sobre a temática de aprendizado de uma L2, visto que as metodologias e os recursos didáticos, como dicionários bilíngues, estórias infantis adaptadas, atividades e jogos *on-line*, podem ser utilizados na aquisição da L2 para assim se proceder a análise.

Quanto aos procedimentos para a coleta dos dados adotados partiram de uma pesquisa bibliográfica: artigos e textos relacionados à aquisição de uma segunda língua, L2 com o foco em crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma vez sendo uma pesquisa de base bibliográfica, possibilitou a busca em uma maior quantidade de informações, sendo estas apresentadas em artigos científicos e livros relacionados ao tema. Dessa forma, Gil (2008) explica que



A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (Gil, 2008, p. 50)

Foi de interesse trazer para o estudo alguns autores, como Gesser (2010), Rezende (2020), Torres e Irala (2014), entre outros que explicam como poderá acontecer a aquisição de uma segunda língua e metodologias que facilitam esse aprendizado.

Gesser (2010) compara duas formas diferentes de abordagem de ensino, uma na forma gramatical e outra comunicativa. Para essa autora, o ponto de vista do ensino da gramática é frequentemente baseado em livros didáticos ou outros documentos, com a finalidade de transmitir o conteúdo estrutural gramatical da língua em estudo. Quanto à abordagem comunicativa, a língua é ensinada para proceder o desenvolvimento da habilidade comunicativa, sempre oportunizando a experiência do uso autêntico e significativo da língua-alvo, estabelecendo novos significados e por meio das interações com os outros.

A abordagem comunicativa faz com que o aluno interaja com a língua-alvo, respeitando a gramática e especificidade dessa língua, visando à fluência por meio da interação social, para Gesser (2010) “[...] para a abordagem

comunicativa, a língua(gem) é concebida com um instrumento de comunicação e interação social.” (p. 7). Sobre a abordagem gramatical o mesmo autor diz que a “[...] abordagem gramatical o concebe como a internalização das formas lingüísticas e a memorização de modelos sem cogitar quaisquer intervenções dos alunos nos conteúdos oferecidos.” (p. 7).

Para que uma aquisição linguística ocorra no ambiente educacional, por meio da utilização de conhecimentos observando a estrutura dessa língua e suas regras e a memorização dos vocábulos, o professor assumirá o papel de transmissor unilateral, não sendo “[...] mais o centro do saber e, sim, um mediador.” (Rezende, 2020, p. 39). E uma vez, pautada na utilização de “[...] livros didáticos ou materiais o objetivo é transmitir conteúdos da estrutura gramatical da língua alvo.” (Gesser, 2010, p. 7)

Já Rezende diz que a assimilação da língua de sinais como L2 acontece por meio da aprendizagem colaborativa, quando o aluno interage com outros aprendizes, podendo “[...] construir conhecimentos em conjunto, pois, dessa forma, estarão mais capacitados a adquirir a língua alvo, no caso, a Libras.” (Rezende, 2020, p. 47).

Sobre essa forma de ensino também cooperativa, Torres e Irala (2014) afirmam que “[...] a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento.” (p. 65). Também acreditam que, quando as pessoas interagem, eles

constroem seus próprios esquemas por meio de atividades autênticas perspectivas de pensamento e ação e que, quando as pessoas participam da atividade, podem ver problema de uma perspectiva diferente e são capazes de negociar e gerar significados e soluções por meio do entendimento compartilhado. (Torres; Irala, 2014).

Percebeu-se que uma das ferramentas importantes a ser pensada como recurso no ensino da Libras, como L2, e que também são formas de introduzir recursos visuais durante o aprendizado, seria o uso da Internet. Por esse recurso, o docente conseguiria expor de forma mais simples características dessa língua, sua gramática estrutural, assim como facilitar por meio de atividades lúdicas. Podem-se utilizar “[...] calendários, anúncios, propagandas, fotos, mapas, menus de restaurante, livros infantis, tiras cômicas etc. como fontes de insumos para praticar e desenvolver o conhecimento linguístico na LIBRAS.” (Gesser, 2010, p. 85). Já sobre o uso de tecnologias, Gediel, Soares e Oliveira (2016) apontam que esta “[...] ferramenta tem possibilitado a elaboração de materiais didáticos interativos, tais como jogos, animações e simulações que podem auxiliar no contexto do ensino de uma segunda língua.” (p. 25).

No ensino de Libras, principalmente, ao se trabalhar com crianças, esses métodos visuais são fundamentais, visto que a língua de sinais necessita estar interligada a imagens, assim como respeitar as regras gramaticais. Uma das ferramentas que podem possibilitar tal aquisição da língua nesse processo são os recursos visuais, com dicionários.

Silva e Rodrigues (2013) acreditam que o uso desse recurso para alunos de L2, como os dicionários digitais, possuem a função de traduzir o português para a Libras. Assim como,

[...] a presença de conteúdos digitais em formato variado por meio de textos, figuras, ilustrações e vídeos também são procurados pelos alunos como elementos importantes a serem disponibilizados no ambiente digital. (Silva; Rodrigues, 2013, p. 77).

O estudo das ideias apresentadas pelos autores, advindos dos artigos e bibliografias, permite discutir a importância da Libras dentro do ambiente escolar, em salas mistas compostas por estudantes multiculturais e entender a necessidade de adaptação e de recursos didáticos que oportunizem o aprendizado. Como se pode notar, alguns autores aqui apontados nos mostraram as diversidades que se pode encontrar e quais métodos promovem a compreensão dessa aquisição de uma L2.

Para o mesmo Gesser, as abordagens mais significativas no ensino de L2 são as gramaticais “[...] nesta abordagem se contempla o estudo da gramática, o que inclui o estudo da sintaxe e da fonética, por exemplo.” (2010, p. 7) Visto assim, o mesmo autor também afirma que outra forma de ensino importante é a comunicativa quando “[...] a língua(gem) é concebida com um instrumento de comunicação e interação social.” (2010, p.7)

A concepção de um outro autor, Rezende (2020) mostra como forma de abordagem de aprendizado, que retrata o ensino colaborativo como uma metodologia de en-

sino em sua pesquisa. Rezende diz que os resultados mostram que, na utilização, [...] da aprendizagem colaborativa, os alunos assimilam e aprendem melhor os conteúdos estudados, pois o trabalho colaborativo enriquece o processo de ensino aprendizagem. (p. 34). Assim como Rezende (2020), outros autores que acreditam no ensino, advindo da colaboração, são Torres e Irala (2014), quando afirma que [...] espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor. (p. 65).

Analisando essas três formas de ensino, a gramática, comunicativa e a colaborativa, compreendemos que as estratégias adotadas conseguem alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa bibliográfica, quando as metodologias são adotadas de acordo com as especificidades de cada discente, assim como o de uma determinada turma em um todo.

Outro ponto importante a ser relatado são os materiais que podem ser utilizados durante o ensino da Libras, como atividades interativas, a Internet como um dos recursos que podem ser adotados. Para isso, de acordo com a pesquisa realizada pelos autores Silva e Rodrigues (2013), [...] os suportes mais requisitados pelos alunos para que as informações sejam disponibilizadas são os dicionários, vídeos, livros digitais e artigos. (p.78).

Gediel, Soares e Oliveira (2016) argumentam que atualmente as propostas pedagógicas ainda são um desa-

fi, isso afeta a decisão de incorporar a tecnologia de um ponto diferente ao trabalho, o que requer uma compreensão da informação e contornos de métodos de interação que levarão a uma conexão positiva entre todos. Dessa forma, a tecnologia promove o ensino, porém as metodologias precisam estar em concordância com as atividades propostas. Os mesmos autores também afirmam que [...] a inclusão das tecnologias no processo educacional deve ser vista com responsabilidade e de acordo com o desenvolvimento que a sociedade em si opera, uma vez que essas já fazem parte do nosso cotidiano. (Gediel; Soares; Oliveira, 2016, p. 36)

Também podemos dizer que um dos fatores que podem influenciar na aquisição de uma L2 seria a idade em que o aluno foi submetido e exposto a essa determinada língua. Segundo Pizzio e Quadros (2011), [...] o período crítico se inicia por volta dos dois anos e se encerra por volta da puberdade. Esse período é chamado de crítico porque seria aquele mais sensível à aquisição da linguagem. (p.46). Já Madeira (2017) afirma que um dos fatores que contribuem para essas diferenças entre os dois processos de aquisição, é a idade de início de exposição contínua à língua. Tais diferenças indicam que as crianças possuem uma capacidade natural para a aquisição da linguagem e que os adultos já não possuem ou adquirem com mais dificuldade.

Diante da pesquisa, pode-se identificar que os fatores relacionados à aquisição de uma segunda língua serão importantes durante esse aprendizado, ao analisarmos

como as metodologias adotadas podem interferir nesse processo, assim como os recursos adequados serão importantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola, por ser um ambiente diversificado e multicultural, faz-se necessário adaptar-se sempre às complexidades e às variantes cotidianas, visto que há [...] um papel significativo no desenvolvimento de certas propriedades linguísticas. (Pizzio; Quadros, 2011, p. 49). Assim, a diversidade do ambiente pode ser uma das ferramentas que proporciona o desenvolvimento cognitivo, abordando, principalmente, [...] às funções mentais e intelectuais, e todos aqueles processos internos monitorados e/ou desencadeados na nossa relação de aprendizagem/aquisição de uma língua. (Gesser, 2010, p. 43) Uma vez que essa pluralidade pode fornecer uma variedade de informações e tecnologia, porém, nesse mesmo contexto, também aumenta a distância entre os que têm acesso às informações e recursos tecnológicos dos que não possuem meios econômicos.

Um dos fatores que contribuem durante o ensino, independente de qual seja a disciplina, é quando a gestão educacional viabiliza uma parceria com os docentes, prepara e busca conhecimentos e maneiras de se trabalhar e adaptar esse ambiente tão variado, possibilita que ele seja capaz de abranger todas as necessidades, sem que ocorra segregação de grupos culturais menores; de desenvolver

atividades que possam ter como finalidade a unificação de currículos e práticas pedagógicas, como

[...] uma tendência também é buscar aplicar a ideia do Conversacionalismo às práticas pedagógicas, levando os aprendizes a uma interação efetiva, usando a língua como instrumento na comunicação. Engajados no uso da língua para exprimir o seu pensamento, falar sobre temas diversos, os aprendizes poderão vivenciar uma forma de imersão, independente da presença ou não de falantes nativos.” (Bernardino; Pereira; Passos, 2018, p. 37)

E como também ter em vista a instrumentalização do cidadão, podendo servir como base para novos objetivos de cidadania e libertação. Dessa maneira, uma história comum a todos os povos e culturas passa a ser um instrumento fundamental para que a educação aconteça, e possa ser vista como um direito do ser humano, sendo capaz de fazê-lo superar limitações materiais, sociais e culturais em um processo de transformação contínuo de convivência social, respeitando sempre a individualidade de cada um. E assim, [...] aspectos psicológicos, sociais e culturais moldam também a comunicação verbal da língua de que fazem uso, e, neste sentido, tais aspectos comporiam o contexto de significados na interação. (Gesser, 2010, p. 7).

Podemos observar que os métodos utilizados no ensino de uma segunda língua são fundamentais para o desenvolvimento. Nogueira e Cabello (2016) explicam um desses métodos seria [...] na abordagem comunicativa, uma perspectiva mais integrativa das capacidades e dos



conteúdos linguísticos para que o aprendiz venha a desenvolver suas competências comunicativas. (p. 325).

Há diversas perspectivas sobre o aprendizado de uma nova língua. Nas abordagens behaviorista, por exemplo, ela ocorre pelo *feedback*, por meio da repetição, imitação e na prática que se adquire uma língua. Nas inatistas, envolve julgamento gramatical e concentra-se mais no que o aluno sabe sobre a língua do que no uso que se faz dela. Já nas perspectivas cognitivistas, são baseadas na relação entre mente e linguagem, o aluno passa a ser participativo no processo e não somente receptor de informações define que esse aprendizado aconteceria mais fácil se for baseado em esquemas, regras estruturais e significados. Mas todo processo de aprendizado de uma segunda língua só acontece se houver um conjunto de combinações, que pode ser a metodologia adotada pelo docente, como a necessidade do discente em adquirir essa segunda língua e o empenho de ambos.

Veja-se o entendimento de Lopes a esse respeito,

O ensino e a prática da Língua de Sinais tornam-se melhor quando se é ensinada desde criança, buscando que a partir do momento que a criança estiver incluída na escola, possa-se ter o contato com a Língua de Sinais, pois desta maneira conseguira assimilar de forma espontânea e agradável o ensino, além de ter uma adaptação bilíngue do indivíduo, ao aprender duas Línguas no mesmo período. (Lopes *et al.*, 2019, p. 4).

No ensino da Libras, como primeira ou segunda língua, percebe-se a importância do uso de recursos didáticos visuais, para um melhor desenvolvimento desses alunos, e, pensando nesse mecanismo de ensino para crianças ainda nos primeiros anos escolares, as adaptações serão fundamentais para o avanço na aquisição dessa língua.

Sobre as metodologias a serem adotadas, Bernardino, Pereira e Passos (2018) afirmam que, ao se ensinar a língua de sinais, que é visual-espacial [...], o professor precisará levar em consideração particularidades da língua, da cultura e da Comunidade Surda, assim como dos aprendizes. (p. 29)

Mas como ensinar Libras a alunos diferentes linguisticamente em uma sala de aula regular mista, com estudantes surdos e ouvintes? Entendemos que os recursos visuais adotados contribuem para que a aula de Libras seja mais dinâmica e interativa, assim como é importante sua utilização, pois a Libras é essencialmente visual/espacial.

Por mais que alguns desses métodos e materiais apostem na comunicação e incentivem o uso de estruturas linguísticas em diálogos pré-elaborados, a interação entre os alunos não acontece de forma natural. Na aquisição de uma segunda língua-oral ou sinalizada-o processo interativo é extremamente importante para o desenvolvimento da fluência. (Bernardino; Pereira; Passos, 2018, p. 31)

Esses recursos visuais promoverão tanto o ensino quanto a aprendizagem, pensando sempre em como alcan-

çar esses alunos com língua própria e distintas, porém em fase de construção desse conhecimento.

## **À GUIA DE CONCLUSÃO**

Toda e qualquer atividade realizada em sala de aula, sendo no ensino de Libras ou outra disciplina, é fundamental que sejam planejadas de acordo com os propósitos esperados e que as estratégias sejam pensadas para que o desenvolvimento dessas crianças ocorra de maneira gradativa respeitando sua diversidade. A realidade encontrada em sala de aula é mais diversificada e, dessa forma, a educação precisa estar em constante evolução, buscando métodos que possam facilitar esse processo, respeitando as características gramaticais da língua, assim como a viabilização de uma formação educacional abrangente. Alguns fatores contribuem para a aquisição de uma segunda língua, como a primeira língua, a idade ou o contexto do aprendiz.

A aquisição de uma L2 atua também como um recurso facilitador para a comunicação entre grupos linguísticos distintos, contribuindo culturalmente e cognitivamente com o desenvolvimento do indivíduo. Esta aquisição pode ocorrer por meio do estudo formal, em sala de aula. No entanto, para se ter fluência e ser capaz de comunicar-se e de expressar-se naturalmente em L2, o indivíduo precisará se dedicar, buscar contato com outros que utilizem essa língua, e os percursos utilizados por ele, para conquistar

determinado saber, já que será um contraste nesse aprendizado.

Alguns alunos aprendem melhor quando são empregados formas visuais, outros auditivos, seja com atividades práticas, e há aqueles que assimilam melhor quando voltados para a interação social. Aprender realmente uma L2 significa ser capaz de executar todas essas habilidades com fluência e confiança, pois aprender significa que o conhecimento não é dado como algo concluído, mas constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social. É um processo de construção de conhecimento, o qual ocorre de modo complementar, com alunos e professores de um lado e a sociedade de outro.

A disciplina e o ensino de Libras não têm somente a função de formação, mas também de atuarem como forma de promover dentro desse ambiente escolar a valorização cultural, social e linguística de cada aluno, tornando o ensino de Libras um instrumento de mediação, comunicação e expressão dentro desse grupo escolar. Como proposta de trabalhos futuros, poderemos citar o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o ensino de Libras para ouvintes nos anos iniciais, visto que não há muitas pesquisas publicadas com este tema em específico.

## REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; PEREIRA, MCC; PASSOS, Rosana. **Estratégias de ensino da língua brasileira de sinais como segunda língua**. Trama, v. 14, n.

32, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Elidea-Bernardino/publication/327535085\\_Estrategias\\_de\\_Ensino\\_da\\_Lingua\\_Brasileira\\_de\\_Sinais\\_como\\_segunda\\_lingua/links/5b93e56492851c78c4fd2a34/Estrategias-de-Ensino-da-Lingua-Brasileira-de-Sinais-como-segunda-lingua.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elidea-Bernardino/publication/327535085_Estrategias_de_Ensino_da_Lingua_Brasileira_de_Sinais_como_segunda_lingua/links/5b93e56492851c78c4fd2a34/Estrategias-de-Ensino-da-Lingua-Brasileira-de-Sinais-como-segunda-lingua.pdf) Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 29 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 29 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 12.319 de 1º setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 29 set. 2022.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, p. 68-77, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gwqgpPLXRQWSfVVrLd8Ws-S/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 29 set. 2022.

FRIZZO, Celina Eliane. **O processo de aquisição e aprendizagem de línguas e o bilinguismo**. 2014. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2170/TCC%20Final%20Celina%20Eliane%20Frizzo.pdf?sequence=1> Acesso em: 24 set. 2022.

GEDIEL, Ana Luisa Borba; SOARES, Charley Pereira; OLIVEIRA, Cristiane Lopes Rocha de. **O ambiente virtual como aliado no processo de ensino e aprendizagem da Libras**. 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/26366/1/artigo.pdf> Acesso em: 22 nov. 2022.

GESSER, Audrei. Metodologia de ensino em Libras como L2. **Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina**, 2010. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE\\_MEN\\_L2.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf) Acesso em: 29 set. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas S.A, 2008.

GONÇALVES, Vanessa Batista. **Aquisição da linguagem: diferença entre crianças ouvintes e crianças surdas**. 2015. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14815/1/2015\\_VanessaBatistaGoncalves\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14815/1/2015_VanessaBatistaGoncalves_tcc.pdf) Acesso em: 30 set. 2022.

LOPES et al. Práticas pedagógicas no ensino de libras como l2. In: colóquio internacional de educação especial e inclusão escolar, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/praticas-pedagogicas-no-ensino-de-libras-como-l2?lang=en> Acesso em: 23 abr. 2022.

MADEIRA, Ana Maria Lavadinho. Aquisição de língua não materna. **A aquisição de língua materna e não materna**: p. 305-330, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/35519> Acesso em: 30 set. 2022.

NOGUEIRA, Aryane Santos; CABELLO, Janaina. O trabalho com narrativas audiovisuais no ensino de Libras como L2 para ouvintes. **Leitura**, v. 1, n. 57, p. 320-347, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2650/2868> Acesso em: 24 set. 2022

PIMENTA, Selma Garrido. **A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1o. Grau**. Série Idéias nº8. São Paulo: FDE/Governo do Estado de São Paulo, 1992. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Selma\\_Pimenta/publication/333614300\\_A\\_Construcao\\_do\\_Projeto\\_Pedagogico\\_na\\_Escola\\_de\\_1\\_Grau/links/5cf6d7b84585153c3db4c427/A-Construcao-do-Projeto-Pedagogico-na-Escola-de-1-Grau.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Selma_Pimenta/publication/333614300_A_Construcao_do_Projeto_Pedagogico_na_Escola_de_1_Grau/links/5cf6d7b84585153c3db4c427/A-Construcao-do-Projeto-Pedagogico-na-Escola-de-1-Grau.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, RM de. **Aquisição da língua de sinais**. Texto base do Curso de Letras Libras na modalidade de EaD. CCE, UFSC. Florianópolis, 2011. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetras-Libras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto\\_Base\\_Aquisi\\_o\\_de\\_l\\_nguas\\_de\\_sinais\\_.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetras-Libras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf) Acesso em: 30 set. 2022

REGANHAN, Walquíria Gonçalves; MANZINI, Eduardo José. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 127-138, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/266/127> Acesso em: 30 set. 2022.

REZENDE, Joseane Rosa Santos. Aprendizagem colaborativa no ensino de Libras como segunda língua para alunos ouvintes. **Caletroscópio**, v. 8, p. 34-49, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3880/3499> Acesso em: 29 set. 2022.

SILVA, Romário Antunes da; RODRIGUES, Rosângela Schwarz. Características de repositório educacional aberto para usuários de língua brasileira de sinais. **Transinformação**, v. 25, p. 65-79, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/VZpDmBFkQSfJVTvkhTpyDhp/?lang=pt> Acesso em: 10 nov. 2022.

SURDEZ, EDUCAÇÃO E. **O instituto nacional de educação de surdos**–INES como caso a ser estudado. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/04/educacao-e-surdez.pdf> Acesso em: 22 nov. 2022.

STROBEL, Karin. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Editora UFSC: Florianópolis, 2008.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47092740/2\\_03\\_Aprendizagem-colaborativa-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1668540608&Signature=BK~EHf-EtUo-F1E6avMbIAIijFc3dbZRc9FAx-7GeNjc6WU4PBbzvRljkGqu-z0fMOSNkWb5XtTaVRGpTj0iNafO9FuB8ANficYEwrNA-PhMaFt9lo~cCY8lpxIPHFjk2NDksyeHE2Mxb8BxjetwmbgdOdJtllbXfIoCVHRzYY7QQuhehwqD9VWwzljH7tK-LEejJB5MKllny~elNAaEa7UkPkQ3M0mgzL1H7B6NuwdyrVkRRbj7zUq0JNO-K0~hF-~2vk3ldCUA~IerqzrNe8-ICz-bI1lnrAAPitib3ZGLWLKc-R4GPhP1m-8By4xAyBqIgsGG9ta-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47092740/2_03_Aprendizagem-colaborativa-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1668540608&Signature=BK~EHf-EtUo-F1E6avMbIAIijFc3dbZRc9FAx-7GeNjc6WU4PBbzvRljkGqu-z0fMOSNkWb5XtTaVRGpTj0iNafO9FuB8ANficYEwrNA-PhMaFt9lo~cCY8lpxIPHFjk2NDksyeHE2Mxb8BxjetwmbgdOdJtllbXfIoCVHRzYY7QQuhehwqD9VWwzljH7tK-LEejJB5MKllny~elNAaEa7UkPkQ3M0mgzL1H7B6NuwdyrVkRRbj7zUq0JNO-K0~hF-~2vk3ldCUA~IerqzrNe8-ICz-bI1lnrAAPitib3ZGLWLKc-R4GPhP1m-8By4xAyBqIgsGG9ta-)



1ByS8CqF8PMDWPg\_\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLR-BV4ZA. Acesso em: 15 nov. 2022.

# EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: POR UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIAL E TRANSFORMADORA<sup>1</sup>

Aurília Coutinho Beserra de Andrade–UFPB/UFRN <sup>2</sup>

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros–PPGED-UFRN <sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Este texto tem por finalidade tecer uma reflexão acerca da Educação Indígena e da Educação Infantil Indígena, tendo como horizonte a necessidade de ampliarmos olhares para tais práticas, as quais são de suma importância para os povos indígenas. Logo, partimos do princípio que a Educação Indígena ocorre desde os primórdios dos povos originários, sendo específica de cada povo, cada lugar, cada época. A Educação Indígena corresponde à transmissão das tradições, costumes, cultura, legados, forma de organização social, forma de vida, língua materna, dentre outros aspectos que findam por definir o ser indígena. É uma educação pautada na transmissão oral de conhecimentos de geração em geração, os quais não necessariamente precisam ser elaborados ou pautados em concepções técnicas, mas, sobretudo, são conhecimentos da vida

---

1 Capítulo da Tese (em Construção), intitulada “Educação Infantil Indígena: um estudo em Baía da Traição” – Doutorado em Educação no PPGEd/UFRN

2 Professora do Departamento de Educação da UFPB/Campus IV. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED/UFRN.

3 Professora Doutora do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação da UFRN, da área de história da educação, políticas educacionais, pobreza e desigualdade social. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN.

prática, dos afazeres cotidianos, da constituição e formação de uma cultura específica, de uma fé vivenciada em rituais próprios, de costumes e de artefatos para a sobrevivência e tradições.

## **A EDUCAÇÃO INDÍGENA: SABERES E TRADIÇÕES**

A Educação Indígena tem como objetivo a manutenção de um determinado povo, seus costumes/tradições, a forma de vida, os conhecimentos, o legado, a religião, cultura a língua materna, as relações e regras sociais. Essas regras são históricas e remetem, cada povo, às suas próprias origens. Nesse sentido, a Educação Indígena, que ocorre dentro das aldeias, no cotidiano das relações entre os mais velhos e os mais novos, sendo experienciada em todos os momentos, desde o cotidiano das ações mais simples, até nos rituais e celebrações mais elaboradas, específica de cada povo, tendo um papel imensurável para a continuidade das diversas identidades, culturas e tradições. Uma vez que a Educação Indígena só ocorre entre os sujeitos de cada população originária, não cabe a terceiros a sua intencionalidade ou vivência.

A Educação Indígena pode ser considerada como o processo pelo qual os membros de cada povo internalizam a sua própria forma de sobrevivência, uma vez que a cultura indígena é aprendida e ensinada por meio das relações e trocas vivenciadas, baseadas numa educação ou Pedagogia existencial. Assim, pode ser considerada como processo

empírico, experienciado ao longo da vida, pelos indígenas, desde a mais tenra idade.

Para Charlot (2005, p. 36) “a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais”, sendo a tradição e a memória coletiva, o principal fundamento para que as novas gerações aprendam e assimilem suas identidades, papéis sociais, fé/religião, língua e afazeres de acordo com cada grupo, assumindo suas responsabilidades e vivenciando as ações cotidianas.

Segundo o indígena estudioso Luciano (2006), ao discorrer sobre Educação Indígena, considera que a

Educação [Indígena] se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. [...] Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas (Luciano, 2006, p. 129).

Essa compreensão nos auxilia na disseminação da ideia de que os povos indígenas detêm ricos conhecimentos, saberes elaborados, línguas próprias, tradições, costumes e culturas. Isso implica a necessidade de rompimento com pensamentos colonizadores eurocêntricos, pautados em ideias preconceituosas e equivocadas, que, historicamente, delegam aos povos indígenas características mís-

ticas e selvagens, sendo, por vezes, compreendidos como seres sem educação social para o convívio com os não indígenas. Cabe, portanto, reconhecermos os conhecimentos próprios dos povos originários, suas tradições, identidades e culturas, a fim de superarmos ranços históricos, os quais, desde a colonização do Brasil, contribuem para a exclusão e erradicação de tais povos, em prol da construção de um novo olhar e fazer social, descolonizador e respeitoso para com os indígenas.

Para tanto, faz-se necessário entendermos que

Ainda existe no Brasil a ideia generalizada e errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação. Nada mais equivocado, posto que os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim (Luciano, 2006, p. 130).

Segundo o autor supracitado, a educação empírica, vivenciada no cotidiano dos povos indígenas, no interior das aldeias, permite que o modo de ser e a cultura sejam aprendidas e reproduzidas pelas novas gerações, contribuindo para a constituição do ser indígena nos dias atuais, na apro-

priação e construção de suas identidades, no fortalecimento da coletividade e conquistas políticas, sendo a Educação Indígena tradicional, historicamente, a base para a formação do sujeito indígena, da manutenção das tradições à superação de processos históricos colonizadores.

Quando pensamos em apropriação cultural, entendemos que todos os sujeitos produzem cultura, por serem históricos-social, desde a mais tenra idade, os indígenas se formam em meio às relações estabelecidas entre eles. Chartier (2002), precursor da história cultural, nos conduz à compreensão de como pensar as relações de aprendizagem no âmbito das sociedades indígenas. Isso, porque, segundo ele (2002), “a história cultural, tal como entendemos, tem por principal objeto, identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (2002, p. 16-17).

E o mesmo autor nos mostra que

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas), que constroem as suas figuras. [...] esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. [...] daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação (Chartier, 2002, p. 27-28).

Dessa forma, pensar acerca da educação dos povos indígenas, quer seja no contexto da Educação Indígena

ou Educação Escolar Indígena, requer a compreensão de que tais práticas são construídas historicamente, sendo contextualizadas em um determinado tempo e local, que assumem e se firmam em preceitos político-sociais. Logo, não cabe a este estudo direcionar ou apontar concepções imperativas, mas, sobretudo, buscar desvelar os aspectos relacionados à Educação Escolar Infantil Indígena ofertada às crianças potiguaras no contexto de uma creche pública.

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DIFERENCIADA**

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, cabe enfatizarmos que essa teve sua gênese no processo de colonização no Brasil, por meio das práticas educativas religiosas/catequéticas disseminadas pelos Jesuítas. A Educação Jesuítica objetivava a formação para a submissão, pautada nos interesses do Estado Português/colonizadores. Não sendo uma educação pensada para e pelos povos nativos, firmava-se em um modelo europeu de educação, tendo como base os conhecimentos cristãos, a fim de contribuir para o fortalecimento dos ideais da Coroa portuguesa, a formação de mão de obra servil, o acesso aos bens materiais da nova terra, a construção de uma sociedade explorada, tendo como premissa uma educação religiosa e moral. Ou seja, “a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente,

de cidadãos portadores de uma identidade nacional” (Bergamaschi; Medeiros, 2010 p.56).

A esse respeito Meireles nos coloca que

O primeiro responsável pela catequese dos índios brasileiros foi o padre jesuíta Manoel da Nóbrega. Inicialmente adotou a falsa visão sobre a facilidade da tarefa catequética, ao dizer que os nativos brasileiros eram como folha de papel em branco, assim estariam prontos para se escrever o que quisesse sobre ela. Com a visão equivocada de Nóbrega inicia-se o trabalho catequético jesuíta no Brasil. [...] Foram criadas escolas para a alfabetização de meninos indígenas, ainda no século XVI. Primeiramente na capital Salvador e posteriormente em São Vicente (SP) e Espírito Santo. Essas escolas tinham o objetivo de converter o índio, chamado de gentio, à fé católica (Meireles, 2020, p. 402).

A presença e a atuação dos Jesuítas, no controle educacional dos indígenas, no Brasil, ocorreram até 1759, quando foram expulsos do Brasil e de todas as colônias de Portugal por ordem do Marquês de Pombal. Porém, as marcas do modelo educacional instituído por eles, prologaram-se ao longo do tempo e da história do Brasil.

Em 1822, com o Advento do Império, a educação escolar, destinada aos povos indígenas, permaneceu inalterada, em seus aspectos gerais. Isso, porque, após a declaração de Independência do Brasil, o Projeto Constitucional propôs a criação de estabelecimentos para a Catequese e civilização dos indígenas, dando continuidade aos ensinamentos historicamente destinados aos povos originários,



os quais tinham como pressuposto a formação para a submissão e, assim, permaneceu até o início do século XX.

Em 1906, a Educação Escolar Indígena no Brasil, passou a ser de responsabilidade do Ministério da Agricultura e, em 1910, do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão criado para se dedicar às questões indígenas. No entanto, como relata Luciano (2007), as escolas criadas e orientadas pelo SPI tinham suas bases curriculares semelhantes às das escolas rurais, destinadas aos não indígenas, tendo como base a alfabetização em português.

No mesmo Luciano, temos que

Convém assinalar que as escolas do SPI se caracterizavam fundamentalmente por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades de aprendizagem de ofícios (corte e costura e marcenaria, entre outros) (Luciano, 2007, p.4)<sup>4</sup>.

Na década de 1970, os movimentos dos povos indígenas do Brasil passaram a reivindicar um outro modelo educacional, o qual tinha como premissa o rompimento com as práticas colonizadoras e catequéticas da Escola Tradicional, em exercício historicamente, sendo apontada uma Educação Escolar Indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, a qual só veio a ser reconhecida legalmente anos depois, a partir da Constituição Federal de 1988, quando passou a se configurar uma política de Estado. A partir

---

<sup>4</sup> Relatório apresentado ao MEC/CNE com o propósito de apresentar um cenário panorâmico atual do processo de desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil.

da referida Lei, os povos indígenas, assim como todos os demais cidadãos brasileiros, conquistaram o direito à educação escolar, enquanto, o Estado passou a ter a obrigação de provê-lo. Cabe enfatizar que a Constituição Federal de 1988 é um marco nas conquistas destinadas à Educação Escolar Indígena, uma vez que assegura a educação escolar enquanto espaço que respeite a cultura, a língua, o tempo e as tradições, sendo os processos de ensino e aprendizado específicos e diferenciados.

Em Luciano (2006),

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (Luciano, 2006, p. 129).

A Educação Escolar Indígena, no Brasil contemporâneo, pode ser considerada uma resposta às reivindicações e às lutas dos movimentos indigenistas, os quais cobraram do Estado, a oferta de uma educação escolar descolonizadora, específica e diferenciada, que traduzisse os interesses de cada povo, contemplando suas tradições, rituais, culturas e modos de vida. Nesse sentido, entendemos que, no âmbito legal, ocorreram avanços significativos, especialmente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96.

Enfatizamos que uma das grandes conquistas legais firma-se na garantia de um modelo educacional diferenciado e bilíngue destinado aos povos indígenas, sendo, historicamente, um reconhecimento da necessidade do fortalecimento da cultura e tradições milenares dos povos originários. Uma vez que a língua materna de cada povo deve ser ensinada no contexto da educação escolar formal, assim como suas culturas e crenças devem compor as bases curriculares, as quais necessitam ser planejadas para e pelos seus próprios povos.

Em seus estudos, Cohn nos afirma que

Cria-se, assim, as condições legais, jurídicas e administrativas, inclusive com a atribuição de competências e o reconhecimento de uma categoria especial no sistema de ensino, para a implantação da educação diferenciada e específica para os índios. Por ela, deve-se assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular dessas escolas e o respeito à particularidade étnica e cultural dessas populações, reunindo alunos e professores de mesma etnia em seu projeto, execução e gestão. E a escola indígena passa a ser definida como diferenciada, específica, bilíngue e intercultural (Cohn, 2005, p.489).

Segundo o Manifesto sobre a educação indígena no Brasil: por uma Educação Descolonial e Libertadora, elaborado pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI (2014), a escola no contexto indígena é considerada importante para a formação social e política dos diferentes povos, sendo espaço privilegiado de construção de saberes elabo-

rados, imersos aos saberes tradicionais de cada local, devendo promover uma educação pensada pelos indígenas, que responda às suas próprias demandas de formação, que sirva aos seus interesses, contribuindo para a emancipação e a constituição de cada povo, e, para isso, faz-se necessário que a escola indígena se constitua enquanto espaço de experiências, vivências e práticas. “Não se trata apenas de uma adequação de aspectos periféricos, mas de uma transformação da lógica, da estrutura, dos modos de pensar e fazer educação” (CIMI, 2014, p. 37).

Nesse sentido, faz-se necessário que a Educação Escolar Indígena supere as marcas históricas eurocêntricas, urbanas e colonizadoras, devendo ser ofertada em espaços físicos adequados e de qualidade, com recursos materiais apropriados, tendo uma proposta curricular específica e destinada a cada povo, pensada e vivenciada por profissionais qualificados e, de preferência, indígenas, com calendário escolar próprio, bilíngue e tendo como base a parceria com a comunidade local, assim como, estabelecer a presença dos indígenas mais velhos dentro da escola.

Conforme o CIMI,

Transformar a escola em “ferramenta de luta” não é tarefa fácil. E, para isso, não basta apenas mudar a sua aparência, seus currículos, seus calendários. É preciso modificar toda a sua lógica, sua fundamentação, seus objetivos e essência, bem como os conteúdos e práticas vivenciadas pelos alunos no cotidiano, nas pequenas coisas que, em sua aparente neutralidade, instituem maneiras de pensar e de situar-se no mundo. E importante manter vivas certas pergun-

tas: Que escola estamos produzindo? Quais saberes a escola mobiliza? Quais verdades ela institui? Quais outras verdades ela desautoriza? Quais referências de mundo ela toma como base para produzir conhecimentos? Que mudanças a permanência na escola por um longo período de tempo pode produzir na socialização de crianças e jovens, já que no tempo passado em sala de aula eles estão privados de participar do cotidiano da aldeia e dos locais onde tradicionalmente a educação indígena acontece? (CIMI, 2014, p. 117).

Diante disso, consideramos, à luz do referido Manifesto supracitado, que a escola indígena precisa ser cenário de transformação social, pautada em uma formação integral, a qual deve ter como premissa a decolonialidade. Ou seja, uma Educação Escolar Indígena que promova não apenas os conhecimentos básicos elementares no contexto curricular escolar, mas que supere as marcas históricas coloniais, especialmente no que diz respeito ao fazer da educação uma ação politizadora.

Uma educação que forme para a vida, que tenha como premissa a constituição das identidades e a emancipação dos indígenas, vista assim, cabe à escola servir aos interesses mais amplos dos povos originários, promovendo práticas educativas que permitam a constituição de sujeitos histórico-sociais pensantes, ativos, críticos e atuantes no mundo em que vivem, e, sobretudo, sujeitos autores de sua própria cultura.

Pois, assim como Freire (1980, p.39), entendemos que

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relação de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Nesse sentido, a educação escolar formal assume um papel fundamental, devendo ser a escola um espaço privilegiado de formação ampla, descolonial<sup>5</sup>. Faz-se importante que a escola indígena responda as demandas próprias de cada local, servindo aos seus próprios interesses políticos, sociais e culturais, sendo necessário educar para emancipar<sup>6</sup>, descolonizando as experiências educativas nos espaços escolares.

De acordo com Luciano (2006), isso só ocorrerá quando: 1. Os conhecimentos e as pedagogias indígenas forem valorizados e reconhecidos, as quais devem orientar as práticas escolares nas aldeias; 2. A educação escolar for baseada nos princípios educativos e nos métodos/formas de aprendizagens específicos de cada povo; 3. Quando houver a compreensão de que a escola não é o único lugar de aprendizagem, mas, sobretudo, que a aprendizagem se dê desde o nascimento e ao longo da vida e em todos os espaços; e 4. A escola articular a relação entre os conhecimentos tradicionais de cada povo e os conhecimentos científicos e tecnológicos, promovendo o diálogo intercultural na

<sup>5</sup> Segundo Abramowicz; Rodrigues (2014, p. 462), descolonizar é produzir uma processualidade na qual é possível construir experiências sociais e individuais singulares, que descentralizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centraliza, sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que, constituam para além da lógica do capital.

<sup>6</sup> Segundo Adorno (2011, p. 143), “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”.

construção de relações menos desiguais, que oportunize a produção de saberes atuais sem perder de vista as concepções locais que constituem cada etnia.

Diante da compreensão, especialmente considerando o universo indígena, suas tradições, culturas e diferentes conhecimentos e aprendizagens, faz-se necessário (re) pensar a educação formal ofertada, sendo importante, práticas pautadas em pedagogias descolonizadoras, sobretudo, no que diz respeito à educação destinada aos pequenos indígenas, como forma de contribuir para o fazer pedagógico que considere as culturas e costumes locais de cada povo, que respeite os interesses e as necessidades e que as compreendam como sujeitos de subjetividades, saberes e culturas, que aprendem e atuam em seu próprio tempo. E, ainda, sobretudo, que rompa com os paradigmas hegemônicos, homogêneos e eurocêntricos<sup>7</sup> que se encontram historicamente arraigados em intencionalidades de manutenção de poder, reprodutivistas, de aculturação, catequese, com interesses voltados ao controle estatal, os quais apontam um modelo único e universal de “educação escolar para todos e todas, sob a expectativa de que liberte sujeitos e nações de sua condição primitiva” (Ramalho e Leite, 2020, p. 02).

Sobre a perspectiva histórica do poder colonial, vivenciado na América do Sul, Quijano (2005, p. 127) aponta

---

7 A homogeneização é um elemento básico da perspectiva eurocentrista da nacionalização. Se assim não fosse, não se poderia explicar, nem entender, os conflitos nacionais nos países europeus cada vez que se coloca o problema das diferenças étnico-raciais dentro da população. Não se poderia entender tampouco, de outro modo, a política eurocêntrica de povoamento favorecida pelos liberais do Cone Sul da América Latina, nem a origem e o sentido do assim chamado “problema indígena” em toda a América Latina. (Quijano, 2005, p. 142)

duas implicações que marcaram/marcam a nossa história, as quais precisam ser compreendidas que:

A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser *o passado*. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo.

Diante disso, no que diz respeito aos povos indígenas, consideramos que as marcas históricas do processo de colonização, fazem-se presentes em muitas esferas sociais, pautadas em ideologias dominantes, sobretudo, no que diz respeito aos saberes dos povos tradicionais, os quais sofrem historicamente um processo de aculturação e subjugação.

Nesse sentido, a Educação Escolar Indígena precisa ser compreendida, enquanto espaço de encontro de culturas diversas, de diferentes formas de pensar, sentir e viver, que tenha a família/comunidade local como principal aporte e suporte na construção de práticas interculturais, marcadas pelo respeito e diálogo. (Gutierrez; Urquiza e



Moraes, 2018). Logo, entendemos que é preciso trazer para o cotidiano da escola o aspecto diferenciado, sendo o currículo escolar o espaço privilegiado da interculturalidade, o qual pode prever e reconhecer as especificidades de uma escola indígena.

E “Quando falamos de interculturalidade no cotidiano das escolas indígenas, estamos falando em romper com um modelo de racionalidade colonialista” (Knapp; Martins, 2017, p.99):

Para a construção de uma escola que pretenda ser intercultural e, assim, compreendendo que se deva garantir a construção de currículos diferenciados para a Educação Escolar Indígena, e preciso considerar a participação dos indígenas nas construções desses currículos. Dessa forma, não basta entregar o processo de formatação do currículo apenas a ‘especialistas’ em Educação Escolar Indígena (Knapp; Martins, 2017, p.102).

Diante do exposto, entendemos, assim como Walsh (2007), que a interculturalidade pode ser compreendida para além da concepção de inter-relação, uma vez que implica processos de transformação com base na construção de outros conhecimentos, de práticas políticas, de poder social em prol da constituição de uma outra sociedade. Ou seja, “uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um outro paradigma que é pensado por meio da *práxis* política. Logo, o centro da interculturalidade é a alteridade” (Santos; Martins, 2017, p. 226).

Walsh entende que

La lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes; por necesidad (y como un resultado del proceso de colonialidad) esta lógica “conoce” esos paradigmas y estructuras. Y es a través de ese conocimiento que se genera un conocimiento “otro”. Un pensamiento “otro” que orienta el programa del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento “universal” de Occidente (Walsh, 2007 p.51).

Pensar numa Educação Escolar Indígena, firmada numa perspectiva de interculturalidade efetiva, implica a constituição de uma escola disposta a subverter a lógica da colonialidade. Para tanto, faz-se necessário que as políticas públicas, que rezam acerca da educação ofertada aos povos originários, sejam cumpridas, efetivadas e vivenciadas em consonância com os desejos próprios de cada povo. Por isso, um dos elementos relevantes para o fazer escolar indígena intercultural/descolonial é a construção do currículo escolar apropriado, pensado à luz das demandas locais, sobretudo, por profissionais qualificados e formados adequadamente, em conjunto com os indígenas de cada etnia, sendo uma escola pensada para e pelo seu próprio povo, para a manutenção das tradições ao tempo que é transformadora e libertadora em sua essência. Uma escola que forma para vida, não apenas para a reprodução de conteúdos de base eurocêntrica, mas, sobretudo, saberes que geram

significados aos conhecimentos ali ofertados, que contribua na formação das identidades, que construa bases sólidas a partir do ensino das diferentes línguas maternas, que seja viva, diferenciada, respeitosa e que contribua com a formação plena e integral dos indígenas.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: CONSTRUINDO HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA**

No que tange à Educação Infantil Indígena, é importante ressaltar que se trata de uma etapa educacional assegurada pela atual legislação brasileira, enquanto direito da criança, especialmente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB 9.394/96. Como mencionado no capítulo, referente às políticas públicas destinadas à Educação Escolar Indígena, sendo recente a regulamentação da educação destinada aos pequenos curumins (de zero a cinco anos) e sua efetivação ainda pode ser considerada um desafio para os povos indígenas.

Por se tratar de uma temática emergente, no que diz respeito à necessidade de ampliação das discussões e estudos acerca do papel da Educação Infantil para as comunidades indígenas, cabe refletir sobre como as comunidades indígenas compreendem a educação destinada aos pequenos, de zero a cinco anos de idade, quais suas reais necessidades frente à educação formal das crianças e seus possíveis impactos para a vida, aprendizados das tradições e cultura, sendo esses, conhecimentos apreendidos empi-

ricamente junto aos mais velhos no cotidiano das relações sociais das aldeias.

Da mesma forma, faz-se necessário compreender como a escola está sendo pensada para essas crianças indígenas, quais suas especificidades e abrangências, perspectivas curriculares, formação de professores, espaços físicos adequados, dentre outros aspectos.

Silva aponta que

A educação infantil indígena precisa ser assistida e garantida, sobretudo e fundamentalmente, numa perspectiva de educação escolar diferenciada. A sua organização sob os territórios etnoeducacionais é uma alternativa de gestão, mas também de pesquisa, no sentido de possibilitar uma produção de conhecimento, em termos de currículo, que assegure a educação diferenciada, mas, especialmente, que seja produzida por indígenas e suas respectivas comunidades. (Silva, 2018, p.154)

É importante destacar que a Educação Infantil Indígena é a primeira etapa da educação básica destinada aos povos originários, sendo ela, um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. Portanto, cabe a cada comunidade/população indígena, a decisão da oferta ou não da Educação Infantil para suas crianças, isso, porque implica a introdução da criança em um contexto educacional formal, o qual necessariamente precisa responder às demandas e às necessidades de cada povo/local.

Segundo Silva (2018),

O fator “escolha” pelas comunidades indígenas se elas desejam ou não a educação das suas crianças exige que os sistemas de ensino apresentem uma proposta oficial de construção de escola aos seus líderes (líderes dessas comunidades), ou seja, apresentem a oferta da educação infantil pública que se caracterizará diferenciada, o que implica que, junto aos conhecimentos científicos não indígenas, estarão presentes também os conhecimentos da comunidade e de sua cultura. A proposta pode ser na forma de um projeto político pedagógico ou outro modelo e, preferencialmente, que sua construção tenha sido empreendida em parceria com as pessoas da comunidade (Silva, 2018, p. 154).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, aprovada pelo Parecer CNE/CEB nº13/2012, reza que a Educação Infantil é um direito dos povos indígenas, assegurado e garantido à luz dos princípios da educação diferenciada e específica, mas opcional para cada comunidade indígena, que irá decidir acerca de sua implementação ou não, firmando-se nas suas perspectivas culturais e objetivos postos e vivenciados pelas crianças nas diferentes comunidades e etnias, deliberando pela educação formal para suas crianças desde a mais tenra idade (Brasil, 2013).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a proposta pedagógica destinada às crianças indígenas, precisa ser pensada em conjunto com a comunidade, proporcionando uma relação viva entre os conhecimentos, crenças, valores, tradições, culturas e concepções de mundo, devendo ser

uma educação diferenciada, multicultural e bilingue, que assegure a autonomia e identidade dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade.

Dessa forma, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil dos povos indígenas precisam:

- a) Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- b) Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- c) Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- d) Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (Brasil, 2010, p. 23).

Diante disso, compreendendo que a oferta da Educação Infantil Indígena é uma escolha a ser tomada por cada povo, diante dos modelos e propostas educacionais ofertadas pelo Estado, consideramos que essa etapa educacional precisa ecoar os pensares e fazeres de cada etnia. Isso implica em uma Educação Infantil que não só seja pensada para os povos indígenas, mas pelos povos indígenas, que traga em sua essência a formação integral da criança indígena, que sirva aos interesses dos povos originários, no que tange à formação cultural e às tradições locais.

Para tanto, pensar a Educação Infantil Indígena requer o entendimento de vários aspectos, perpassando desde a compreensão do ser criança indígena, suas especificidades locais e forma de interações de modo de vida, até o papel social da escola nesse processo de formação. Pois, a escola para se constituir efetivamente importante e necessária, no âmbito da Educação Infantil Indígena, precisa, antes de mais nada, abrir-se ao processo de construção coletiva de suas propostas e ações pedagógicas e curriculares, sendo a sua base firmada nas necessidades próprias de cada comunidade/povo, firmando parcerias com as lideranças e com os mais velhos das aldeias.

A escola precisa compreender a criança indígena e sua forma de interação no mundo, suas aprendizagens e potencialidades, para, assim, propor uma educação formal que supere as marcas do processo catequético colonizador. Segundo a Antropologia da Criança de Clarice Cohn (2005, p.08), “precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista”, isso implica pensarmos as crianças diante de seus próprios mundos, entendendo suas formas de interações e seus papéis sociais, compreendendo suas necessidades, fortalecendo suas potencialidades e, sobretudo, respeitando seus saberes. Ou seja, faz-se necessário pensar a criança atuante e ativa, enquanto sujeito histórico-social e como produtora de cultura.

Segundo Cohn,

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”: ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (Cohn, 2005, p.27-28)

As crianças indígenas são produtoras de cultura, pois, “elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura” (Cohn, 2005, p.35), sendo sujeitos ativos dentro das aldeias, participam ativamente das atividades do cotidiano e dos rituais, aprendem com nas relações e junto aos mais velhos, sendo possuidoras de capacidades e aprendizagens. Ou seja, são compreendidas como sujeitos capazes e ativos dentro de cada etnia, independentemente de quais rituais passem, da forma de vida, língua materna ou da especificidade de cada povo, cabe enfatizar que a criança indígena é membro ativo das comunidades, a elas é destinado o aprendizado das tradições a partir do contato com os mais velhos e com as outras crianças de cada aldeia, onde aprendem no cotidiano, observando, brincando e participando das diferentes manifestações e ritos.

No que diz respeito aos povos indígenas Potiguaras, segundo Nascimento e Barcellos (2012), as dimensões formativas dos curumins são ampliadas por uma pedagogia existencial que considera múltiplas as possibilidades de



aprendizagem, uma vez que a criança Potiguara é um sujeito ativo dentro das aldeias, reconhecida como detentora de capacidades, que assume importância no processo de manutenção da cultura local, exercendo papel primordial em rituais do Toré e celebrações próprias deste povo, sendo “considerada protagonista na tarefa da perpetuação das heranças sócio-históricas e culturais dos seus ancestrais” (p. 135).

Para Barcellos,

A criança potiguara, desde o nascimento, encontra-se envolvida pelos laços familiares e abraçada por seus parentes. A própria comunidade indígena a acolhe pelos costumes e pela essência de ser índio [...] ela é convidada a protagonizar as práticas, a continuar construindo a sua própria história (Nascimento; Barcellos, 2012, p. 129)

Ao compreendermos a criança indígena, desde a mais tenra idade, enquanto sujeito ativo, atuante e protagonista no seu processo de formação, faz-se necessário pensar uma educação escolar formal que comungue com os ideias de cada povo, que assuma, em sua proposta pedagógica-curricular, o compromisso com a continuidade das aprendizagens que se dão no âmbito da Educação Indígena, sendo uma Educação Infantil que considere os saberes prévios, costumes, tradições e ancestralidades das crianças, que estimule a aprendizagem da língua materna, que promova o brincar, a liberdade e o contato com a natureza, que respeite e preze pelos ritos religiosos de cada local, que compreenda o papel social ,exercido pela criança em cada

fase dentro das aldeias, que planeje suas ações junto com as famílias e lideranças indígenas, que seja descolonial no sentido amplo, rompendo com as marcas históricas eurocêntricas. Enfim, que sirva aos interesses dos povos originários em sua essência e que sua vivência seja pautada por artefatos que contribuam para a manutenção das tradições, memórias e culturas dos povos indígenas.

Para tanto, é necessário um currículo específico, o qual deve respeitar cada povo em sua singularidade, partindo de pressupostos firmados nos territórios etnoeducacionais. Isso, porque, de acordo com o Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais, estes se constituem enquanto construção democrática e coletiva entre comunidades indígenas, entes federados, Fundação Nacional do Índio (Funai), a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), os conselhos estaduais de Educação Escolar Indígena e a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI).

Silva nos mostra

Quanto aos objetivos dos territórios etnoeducacionais, eles se sintetizam na valorização da cultura dos povos indígenas e suas respectivas identidades; o fortalecimento da língua materna; formação de professores indígenas para escolas indígenas; currículos diferenciados com material didático específico para cada povo/nação (Silva, 2018, p.151).

A proposta curricular destinada aos indígenas na Educação Infantil precisa ser pautada numa perspectiva

de uma pedagogia crítica, que os considere atores sociais, promovendo voz e posicionamento aos povos a quem se destina, distanciando-se de uma educação colonialista hegemônica, posta pela sociedade não indígena, superando “a marca do preconceito e da discriminação, tanto étnica quanto, fundamentalmente, religiosa e outros marcos que mantêm a subordinação e a subjugação dos povos indígenas” (Silva, 2018, p.150).

No que cabe pensar acerca do currículo escolar indígena, ressaltamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2013) rezam acerca do respeito ao modo de vida de cada povo, apresentando a necessidade de um calendário escolar diferenciado e um currículo organizado em brincadeiras, tradições e costumes ancestrais, com ênfase no protagonismo infantil. Dessa forma, o planejamento e vivências das ações pedagógicas precisam ter como premissa as práticas culturais locais, as quais devem ser pensadas contando com a participação de membros mais velhos e/ou lideranças da comunidade, assim como das mães, pais ou responsáveis pelas crianças.

É preciso considerar que à escola infantil indígena cabe a elaboração de um Projeto Político Pedagógico -PPP, de forma ampla e coletiva, que subsidie as práticas a fim da promoção desse modelo educacional diferenciado e multicultural, tendo como elementos fundamentais os interesses e princípios postos por cada comunidade, a garantia dos direitos das crianças, a formação plena das mesmas, a

construção de saberes à luz das tradições e da ancestralidade, o bilinguismo e a relação com a natureza. Assim como afirma Silva (2018, p. 155).

Silva discute que

A atenção das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2013) também está voltada para o destaque ao PPP das escolas em que se efetivará a educação diferenciada, por meio do currículo. O PPP é o documento que prevê a garantia da prerrogativa da diferenciação e, portanto, dos direitos das crianças indígenas. O PPP para as escolas de educação infantil, sob a base dos territórios etnoeducacionais se resume a duas palavras-chave: bem-viver e diferenciação. O bem-viver está ligado à herança dos povos indígenas e seus projetos etno-societários. Diferenciação é a garantia da interculturalidade, multi(bi)linguismo, gestão própria (comunitária, por natureza, e especificidade das tradições dos povos indígenas) e, sobretudo, a raiz da territorialidade, em seu sentido amplo, para além do espaço geográfico, que abarca o contato com a sociedade envolvente e se finca nos princípios de sustentabilidade e o direito à terra, fundamentalmente, a luta pela terra. (Silva, 2018, p.155)

Consideramos, portanto, que escola infantil indígena, desde os seus documentos oficiais até à efetivação das práticas pedagógicas, precisa ser constituída, sobretudo, à luz da história de cada local, suas lutas, suas marcas, sua política, seu modo de vida e suas perspectivas de futuro, sem perder de vista a concepção de criança e de infância que permeiam os olhares para os pequenos curumins, tornando-se espaço vivo de aprendizagens múltiplas, de promoção de novos saberes, de construção de culturas, de

manutenção de tradições e de superação de marcas do passado.

Não podemos deixar de apontar que um dos desafios da Educação Escolar Indígena está firmada na necessidade da formação específica dos professores indígenas e, da mesma forma, na produção de material didático específico para cada população, uma vez que, tanto a formação dos professores quanto os materiais e recursos didáticos, em sua maioria, ainda estão pautados em modelos educacionais não indígenas, urbanos destinados a uma educação homogênea. Para tanto, a promoção de uma Educação Infantil Indígena diferenciada, requer professores indígenas com formação adequada, que entendam de criança, de infância e de desenvolvimento infantil e dos papéis sociais exercido por ela em cada aldeia, que tenham suporte teórico-prático para planejar adequadamente suas ações pedagógicas, que sejam membros de cada comunidade, para que assim, sigam no propósito da formação cultural local das crianças e manutenção das tradições, costumes e ancestralidade.

O CIMI mostra que

A formação de professores indígenas e um dos principais desafios na construção da Educação Escolar Indígena, visto que frequentemente é atribuído aos professores o papel de articuladores dos saberes do universo sociocultural dos povos indígenas com os saberes da sociedade não indígena. A expectativa é que eles contribuam para o estabelecimento das pontes que ligam os diferentes universos de conhecimentos (CIMI, 2014, p. 95).

Isso porque, cabe aos professores a formação escolar das crianças, pois são eles que planejam e promovem as diferentes práticas educativas, as quais, necessariamente, precisam ser pensadas/planejadas para a criança, de acordo com sua faixa etária, etapa do desenvolvimento, capacidade de aprendizagem, modo de vida, cultura e história. Nesse sentido, o professor da escola indígena é um interlocutor entre os saberes indígenas e não indígenas, os quais irão permear o cotidiano das ações pedagógicas junto aos pequenos curumins.

A Educação Infantil Indígena precisa ser pensada à luz das necessidades de cada povo, respeitando suas tradições, histórias e modo de vida. Para tanto, faz-se necessária uma prática educativa que tenha como horizonte o contato, respeito e vivência com a natureza, enquanto premissa máxima, sendo práticas que despertem na criança a sensibilidade do olhar, o respeito com o mundo em que vivem, a preservação e manutenção das florestas, e, que, sobretudo, contribua para o fortalecimento de suas memórias/ancestralidade e culturas.

Sobre esse ponto, concordamos com Tiriba (2010.p.02), ao afirmar que

Creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Sendo assim, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas.

No que diz respeito á atual legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), garantem a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, quando apresenta no Artigo 8º,

§ 2º é fundamental considerar a imensa sabedoria desses povos, no que diz respeito ao equilíbrio entre os humanos e os outros seres vivos, animais ou vegetais;

§ 3º da mesma forma, valorizar e evidenciar os saberes e o papel de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural.

Nesse sentido, cabe pensarmos numa Educação Infantil Indígena que tenha o sujeito – criança indígena – enquanto centro de suas preocupações e planos, que respeite sua diversidade, princípios, subjetividades e as identidades, trazendo à tona, desde as cantigas e músicas locais, os saberes e os conhecimentos sobre a natureza, conhecimentos lógico-matemáticos e espaciais, história local do próprio povo, língua materna, dentre tantos outros saberes de cada povo.

Segundo Titiba (2005, p.03), a criança está imersa na natureza, sendo também parte dela, enquanto espécie e sujeito de cultura. A autora questiona: “E as crianças, quem são? Elas são a espécie que se renova sobre a Terra. Uma es-

pécie que faz história. Portanto, as crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres da cultura”.

Titiba compreende

[...] a vida de cada criança, assim como a vida do coletivo social, acontecem num universo maior, o cosmos, a Natureza. Os seres humanos partilham a existência com inúmeras outras espécies, sem as quais a vida no planeta não pode existir. Os seres humanos são parte da natureza, são fruto de autopoiese (Titiba, 2005, p. 15).

Assim, pensar a Educação Infantil Indígena é considerar uma concepção de educação/espço educativo formal que promova o contato com a natureza, a vivência de experiências que respeitem a biodiversidade, tendo como fundamento a diversidade cultural. Isso, porque, “o reconhecimento da diversidade cultural implica o reconhecimento de todos os seres humanos desfrutarem do direito de cidadania, assim como de soberania dos povos e das nações” (Tiriba, 2005, p. 15).

Uma Educação Escolar que sirva para a constituição integral das crianças, que as considere sujeitos de saberes, de interesses, de desejos, de anseios e de história. Uma Educação Infantil que supere as marcas da escolarização e formação para o aprendizado (unicamente) das letras e números, pautada de preceitos alfabetizadores, mas, que esteja a serviço de uma formação mais ampla, diferenciada e integral, assumindo o seu papel, enquanto espaço de desenvolvimento integral-social, emocional, físico-motor, afetivo, político e crítico. É preciso haver uma prática eduo



cativa pensada para as crianças, as quais aprendem experienciando, brincando, sendo agentes que se transformam ao transformarem o mundo que as cerca. Isso, porque, “no brincar, vai desenvolvendo-se para integrar-se ao mundo que habita dentro de suas possibilidades e desenvolve as habilidades corporais necessárias para se integrar-se ao meio” (Grando, 2018, p.308).

A escola precisa entender que a criança indígena aprende desde o nascimento, é sujeito ativo nas aldeias, vivencia rituais, explora o meio em que vive, faz-se natureza e com ela evolui por meio da experimentação. A criança indígena é sujeito ativo brincante, que assume papel relevante dentro das suas etnias. Logo, a Educação Infantil Indígena precisa promover ações que sejam significativas, que considere as crianças sujeitos participantes, as quais pensam e se relacionam com os outros e com a natureza, que aprendem pela observação, pelas manifestações corporais, pelas percepções dos pensamentos e gestos, ou seja, que interagem, gerando conhecimentos, reflexões e interpretações sobre o mundo que as cerca (Côrtes, 2023).

Entendemos que, apesar das legislações existentes (já mencionadas), as quais rezam acerca da Educação Escolar Indígena no Brasil, faz-se importante ressaltar que ainda urge a necessidade da luta pela efetivação da Educação Escolar diferenciada destinada aos povos indígenas. Isso perpassa alguns dos pressupostos apresentados neste capítulo, desde o currículo diferenciado, ensino da língua materna, ensino intercultural, formação (inicial e conti-

nuada) adequada dos professores indígenas, recursos materiais, dentre outros, cabendo ao Estado a oferta adequada e de qualidade da Educação Escolar Indígena.

É importante destacar que as escolas indígenas no Brasil, assim como o próprio contexto dos povos indígenas, em um panorama geral, historicamente carecem de melhorias e adequações, uma vez que a pobreza e a precarização são marcas do sistema educacional destinado aos povos originários, o que sinaliza a falta de investimentos do Estado, e isso vai impactar na qualidade da educação ofertada às populações indígenas. Isso, porque “o avanço quantitativo pelos sistemas de ensino, da oferta de ensino escolar não tem sido acompanhado, porém, pela qualidade e a especificidade que as comunidades e os povos indígenas desejam” (Luciano, 2006, p. 142).

Compreendemos, assim, a necessidade de ampliação dos debates acerca da Educação Escolar formal ofertada aos povos indígenas no Brasil, sobretudo, aquela destinada as crianças de zero a cinco anos de idade, uma vez que estamos tratando uma população historicamente silenciada socialmente, negada em seus direitos e que precisam ser enxergadas enquanto sujeitos de saberes e em processo de aprendizagens. Trata-se de crianças que precisam ser percebidas em suas mais diversas capacidades e potencialidades, as quais são protagonistas de suas próprias histórias, trazem marcas de seus passados e refletem seus encantos e interesses na construção de um futuro, o qual precisa ser imerso por interesses do mundo atual, sem deixar de lado

a história e a ancestralidade de cada povo. Logo, “a escola deveria representar para as crianças indígenas, uma grande possibilidade de aprenderem os conhecimentos necessários para o relacionamento com a sociedade envolvente” (Sobrinho, 2011, p. 196), sendo um espaço de construção de saberes múltiplos, os quais servirão de base para a formação das crianças em suas diferentes esferas de desenvolvimento.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Para tanto, é urgente pensar a Educação Infantil Indígena diferenciada, o que requer desde um planejamento participativo e colaborativo junto à comunidade local, tendo como premissa a história, a cultura, o modo de vida em sociedade, os interesses e conhecimentos de cada povo, sobretudo, as suas intenções para a formação do sujeito criança indígena. Pensar também as estruturas adequadas, os recursos didáticos e currículo específicos, a formação dos educadores indígenas adequada a cada realidade; e pensar ainda em maior investimento do poder público em prol da qualidade da educação ofertada. Pois, cabe à escola servir de cenário de formação integral das crianças pequenas indígenas, assim como elo de formação entre o universo indígena e a sociedade não indígena, devendo ser o *locus* do saber elaborado, o qual deve estar a serviço do saber empírico tradicional dos povos originários em suas diferentes etnias, contribuindo para a constituição e eman-

cipação social do ser criança e sujeito cultural sócio-histórico indígena.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Aurília Coutinho Beserra de. Educação Infantil Indígena: o necessário olhar para a educação formal dos povos Potiguaras. In: ANDRADE, Aurília Coutinho Beserra de [et al]. **Construindo a história do curso de Pedagogia do CCAE – UFPB**: por um olhar plural de modelos pedagógicos com ensino, pesquisa e extensão. 1 ed. João Pessoa: Deck Gráfica, 2023.

BANIWA, Gersem Luciano. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 36., 29 out. 2013, Goiânia. 2013.

BANIWA, Gersem Luciano. **CULTURA**. EXA\_Espaço Experimental de Arte. Glossário da série de vídeos Arte e política na América Latina, disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=AkULL\\_ydPNk&t=42s](https://www.youtube.com/watch?v=AkULL_ydPNk&t=42s) (3:33); Prefeitura de Belo Horizonte, 2021.

BARCELLOS, Lusival Antônio; SOLER, Juan. **Paraíba Potiguará**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2012.

BARCELLOS, Lusival Antônio; NASCIMENTO, José Mateus. O povo Potiguará e a luta pela etnicidade. In: **Etnoeducação Potiguará**: Pedagogia da existência e das tradições. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2017.

BARCELLOS, L. A.; NASCIMENTO, J. M.; MENDONÇA, J. B. S. S. **Etnoeducação Potiguará**: memória dos troncos

velhos, cosmologia e saberes existenciais. RELIGARE, v. 17, 2020.

BARCELLOS, Lusival Antonio. **Práticas Educativo-Religiosas dos Índios Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. (LDB) **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década-Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.–Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Resolução CD/ FNDE nº 9**, de 1º de abril de 2009. Institui critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira, para a realização da I CO-NEEI e implementação dos Territórios Etnoeducacionais. Brasília, DF, 2009.

BONNET, Doris. **L'Éternel Retour ou le Destin Singulier de l'Enfant**. L'Homme 131 (XXXIV), 1994.

CIMI. **Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, uma publicação do Conselho Indigenista Missionário**, 2014.

CHAMBOULYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentistas. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação com os professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CÔRTEZ, Clelia Neri. **Educação Escolar Indígena: resistência ativa e diálogos interculturais**. Salvador: EDUFBA, 2023.

COHN, Clarice. Educação Escolar Indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p. 485-515, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Antropologia Social)–PPGAS/USP, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

\_\_\_\_\_. **A criança, o aprendizado e a socialização na Antropologia**. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Loes da Silva. Crianças Indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Golbal, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, p.1013-1038. Out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart [et al]. **Da servidão à rebel- dia: as pedagogias descolonizadoras brasileiras**. In: II Congresso de Estudios Poscoloniales | III Jornadas de Feminismo Poscolonial, 2014, Buenos Aires. II Congresso de Estudios Poscoloniales | III Jornadas de Feminismo Poscolonial, 2014.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GRANDO, Beleni Saléte. Brincar e Educar: perspectivas da infância indígena no Brasil. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; MEDEIROS, Heitor Queiroz de (Orgs.). **Educação Indígena na Escola e em outros espaços: experiências interculturais**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos**. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). Povos indígenas no Brasil – 1996/2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. O sentimento, a compreensão de que se pertence à humanidade começa desde sempre. In: SANTOS, Solange Estanislau dos [et al]. **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: EDUFAL, 2018.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. **Alguns apontamentos para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades**. In: Actas de la XI Reunión de Antropología del Mercosur. Diálogos, prácticas y visiones desde el Sur. Montevideo, Uruguay, 2016.

KOHAN, Walter Omar. A infância descolonizadora do tempo. In: SANTOS, Solange Estanislau dos [et al]. **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: EDUFAL, 2018.



LANDA, Mariano Baez; HERBETTA, Alexandre Ferraz(Org.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político** = Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político – bilíngue – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LEITE, César Donizetti Pereira. Territórios infantis: entre imagens e potências de pensamento. In: **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: EDUFAL, 2018.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

**Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil**, uma publicação do Conselho Indigenista Missionário-CIMI, 2014.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A população do Brasil colonial. In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina**. São Paulo: Edusp; Brasília, DF: Fundação Alexandre Gusmão, 2004, v.II, p.311-338. (América Latina Colonial).

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, CLG;CASTRO, PA (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011

MENDONÇA, Joselma Bianca Silva de Souza; NASCIMENTO, Mateus do; BARCELLOS, Lusival Antonio. **Etnoeducação Potiguara: memória dos troncos velhos, cosmologia**

e saberes existenciais. *Religare*, v.17, n.1, agosto de 2020, p.105-140.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena**: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2006.

NASCIMENTO, José Mateus; BARCELLOS, Lusival A. O Curumim Potiguara: o perpetuador da cultura indígena no Vale do Mamanguape. In: NASCIMENTO, José Mateus (org.). **Etnoeducação potiguara: pedagogia da existência e das tradições**. João Pessoa: Ideia, 2012.

NASCIMENTO, José Mateus, SILVA, Paulo Roberto Palhano. Educação Escolar indígena Potiguara. In: NASCIMENTO, José Mateus (org.). **Etnoeducação potiguara: pedagogia da existência e das tradições**. João Pessoa: Ideia, 2012.

NUNES, Ângela. **Da Antropologia da Infância aos Estudos sobre a Infância indígena e vice-versa**: impasses e possibilidades. In: VI REUNIÓN DE ATROPOLOGÍA DEL MERCOSUR. Anai. Montevideu: Universidad de la Republica, 2002.

QUIJANO, A. La colonialidade del poder y la experiencia cultural latinoamericana. In: BRICENO-LEON, Roberto; SONNTAG, Heins R. (Org.). **Pueblo, época y desarrollo**: la sociologia de America Latina. Caracas: Nueva Sociedad, 1998.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lúcia Helena A. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de

práticas. In: **Revista Educação em Questão**. Natal, v, 58. n.58, out./dez. 2010.

SILVA, Claudionor Renato da. Educação infantil entre os povos indígenas na perspectiva dos territórios etnoeducacionais. In: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 12, n. 22, p. 147-161, jan/jun. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 20 de Fevereiro de 2023

SOBRINHO, Roberto Sanches Murabac. Os saberes da “escola do branco” e as culturas das crianças indígenas: uma prática pedagógica dos (des)encontros. In: NASCIMENTO, Adir Castro (Org) [et al]. **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In.: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogota: Siglo del Hombre Editores, 2007.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL, Mariana Kawall Ferreira (orgs.). **Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola**, São Paulo: Golbal, 2007

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. Desemparedar infâncias: contracolônialidades para reencontrar a vida. In: **O Social em Questão**–Ano XXVI–nº 56–Mai a Ago/2023.

TIRIBA, Léa;PROFICE, Christiana C. Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do

brincar cotidiano. In: **Revista Teias**, v.19, n.52. Estudos da Infância –diálogos contemporâneos, 2018.

TIRIBA, Léa. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. **Educação Entre os Povos Tupinambá de Olivença**: projeto tendências de políticas de transição em comunidades rurais, indígenas e de fronteira. Estudo de caso Brasil. Brasília: OEA; MEC; COEDI; Fundação Bernard Van Leer, 2010.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como Direito e Alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. O Direito Humano à Interação com a Natureza. In: SILVA, Aida; TIRIBA, Léa (Org.). **Direito ao Ambiente como Direito à Vida**: desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 47-77.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, 2018.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação Infantil indígena na Legislação e na produção do conhecimento. In: Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, MS, v.4, n.7, Jan.- Jun. 2016.

TUPINAMBÁ, Marcinéia Vieira de Almeida Santos. **O Princípio da interculturalidade na educação escolar indígena: diálogos com professoras da educação infantil**

**Tupinambá de Olivença, Ilhéus/Bahia.** In: Revista RBBA ISSN 2316-1205 Vitória da Conquista V.7 n° 1 p. 302-323 Julho/2018.

VENERE, Mario Roberto; VELANGA, Carmen Tereza. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. In: **Tellus**. Campo Grande – MS, ano 8, n. 15, p. 175-191, jul./dez. 2008

## CREDENCIAIS DOS AUTORES

**Francisca Terezinha Oliveira Alves** - Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Atualmente é Professora Associada IV, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, vinculada ao Departamento de Educação (DED/CCAUE/UFPB). E-mail:ftoa@academico.ufpb.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4909-5026>.

**Aline Cleide Batista** - Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ (2014); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2008); graduada em Pedagogia pela UFRN (2002). Atualmente é Professora Adjunta III, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, vinculada ao Departamento de Educação (DED/CCAUE/UFPB), e pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas, Currículo e Cultura Escolar. E-mail: [alinecleide@yahoo.com.br](mailto:alinecleide@yahoo.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6912-9553>

**Aurília Coutinho Beserra de Andrade** - Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba – *Campus IV*, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Tem suas pesquisas e estudos voltados

para a área da Educação Infantil e Educação Infantil indígena. E-mail: [auriliacbandrade@gmail.com](mailto:auriliacbandrade@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3572-1281>

**Francymara Antonino N. de Assis** - Pedagoga, Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba junto ao Departamento de Educação do Campus IV. Vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/PB, ao Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Currículo e Cultura Escolar e ao Grupo História e Memória da Educação da Paraíba. Atua como pesquisadora nos campos da educação inclusiva, práticas educativas, cultura material escolar e história de vida de professores. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7460-2918> Email: [francymara858@gmail.com](mailto:francymara858@gmail.com)

**Joel Araújo Queiroz** – Doutor em Biologia Vegetal, pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2014); Mestre em Biologia Vegetal, pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2009); Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2004). Atualmente é Professor Adjunto, Departamento de Educação (DED/CCAE/UFPB). E-mail: [joel.queiroz@academico.ufpb.br](mailto:joel.queiroz@academico.ufpb.br) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8178-0579>

**Sheila Valéria Pereira da Silva** - Graduação em Pedagogia - UFPB. Especialização em Matemática para o Ensino Fundamental - UFPB. Mestrado em Ensino de Ciências e

Educação Matemática - UEPB. Doutorado em Educação - UFRN. Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. (PPGECM), na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). <https://orcid.org/0000-0002-2301-7230> - E-mail: sheilavaleria88@yahoo.com.br

**Aline Azevedo da Silva** - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2023). E-mail: azevedoaline433@gmail.com

**Roberta Silva Maia de Souza** - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2023). E-mail: roberta2roberta2706@gmail.com

**Carlos Gutemberg Sebastião do Nascimento Junior** - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2023). E-mail: gutemzig@gmail.com

**Sônia Maria Cândido da Silva** - Doutora em Linguística, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2009); Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba - UFFPB (2002); Graduação em Letras pela UFPB (1994). Atualmente é Professora Associada IV, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, vinculada ao Departamento de Educação DED/CCAE/UFPB), e pesquisadora na área de Linguística Aplicada. E-mail: soniacandidoufpb@gmail.com.



**Kilza Fernanda Moreira De Viveiros** - Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e mestrado em Pedagogia Profissional pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (1999). Atua na docência do curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação da UFRN - PPGEd. É Vice-Presidente da Associação Francófona de Pesquisa Científica em Educação - AFIRSE - Brasil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, História e Política da Educação Infantil, Gestão Escolar, Fundamentos da Educação e Pedagogia Social. Desenvolve pesquisa na área de fundamentos da educação, História da educação e práticas sócio-culturais e educativas; História da educação, História e política da educação infantil, História das relações de gênero, Pedagogia social. Educação, pobreza e desigualdade social.

E-mail: [Kilza.fernanda@hotmail.com](mailto:Kilza.fernanda@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1243-7595>

