

Fabília Sousa Montenegro  
Silvânia Lúcia de Araújo Silva  
(Organizadores)

# Os entreolhares dos Trabalhos de Conclusão de Curso

do sentido ao significado  
das temáticas abordadas

**EJ** Editora  
UFPB

# Os entreolhares dos Trabalhos de Conclusão de Curso

do sentido ao significado  
das temáticas abordadas



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DA PARAÍBA**

#### **GESTORES UFPB**

##### **Reitor**

Valdiney Veloso Gouveia

##### **Vice-Reitora**

Liana Filgueira Albuquerque

#### **EDITORA UFPB**

##### **Direção**

Natanael Antônio dos Santos

##### **Administrativo**

Everton Silva do Nascimento (coord.)

Hugo Vinicius Gomes Firmino

##### **Editoração**

Ana Gabriella Carvalho

Emmanuel Luna Rodrigues

Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos (coord.)

Jerfson Oliveira de Souza

Josué Paulo Santiago

Maria Alice Martins Brito

Michele de Oliveira Mourão Holanda

Mônica Câmara da Silva

Rildo Ferreira Coelho da Silva

Wellington Costa de Oliveira

##### **Produção**

Aires Antônio de Lima Silva

Eduardo Felix do Nascimento Filho

Hamilton Barbosa Cardoso

José Augusto dos Santos Filho

Vanderlucia da Silva Oliveira

##### **Boletim de Serviço**

Almir Correia de Vasconcellos Júnior

##### **Periódicos**

Alexandro Carlos de Borges Souza

Cassandra Virginia Santana Barbosa Campos

##### **Estagiária**

Maria Eduarda Ribeiro Donato da Silva

#### **EQUIPE EDITORIAL DO E-BOOK**

##### **Projeto Gráfico (capa e miolo)**

Michele Holanda

##### **Imagem**

Site Unsplash (por Susan Wilkinson)  
utilizada com modificação no projeto  
gráfico da capa e miolo

##### **Revisão, edição e normalização**

Responsabilidade do(s) autor(es) da obra.

---

#### **Obra submetida ao conselho editorial da UFPB composto por**

---

##### **Cristiano das Neves Almeida**

Ciências Exatas e da Natureza

##### **José Humberto Vilar da Silva**

Ciências Agrárias

##### **Julio Afonso Sá de Pinho Neto**

Ciências Sociais e Aplicadas

##### **Márcio André Veras Machado**

Ciências Sociais e Aplicadas

##### **Maria de Fátima Alcântara Barros**

Ciências da Saúde

##### **Maria Patrícia Lopes Goldfarb**

Ciências Humanas

##### **Elaine Cristina Cintra**

Linguística e das Letras

##### **Regina Celi Mendes Pereira da Silva**

Linguística e das Letras

##### **Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes**

Ciências Biológicas

##### **Raphael Abrahão**

Engenharias

Fabrcia Sousa Montenegro  
Silvânia Lrcia de Araujo Silva  
(Organizadores)

# Os entreolhares dos Trabalhos de Conclusão de Curso

do sentido ao significado  
das temáticas abordadas

Editora UFPB  
João Pessoa, 2024

1ª Edição – 2024

© OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À EDITORA UFPB

- E-book aprovado para publicação através do Edital nº 01/2022 – Editora UFPB.
- É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio.
- A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do código penal.
- **A edição do conteúdo desta publicação, seu teor, sua revisão e sua normalização são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).**
- **A Catalogação na fonte pela Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba é de acordo com o Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2) e a elaboração de fichas catalográficas, em consonância com a NBR 14724, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).**

Ficha Catalográfica

E61 Os entreolhares dos Trabalhos de Conclusão de Curso : do sentido ao significado das temáticas abordadas [recurso eletrônico] / Fabrícia de Sousa Montenegro, Silvânia Lúcia de Araújo Silva (organizadoras). - Dados eletrônicos - João Pessoa : Editora UFPB, 2024.

**E-book**

**ISBN** 978-65-5942-247-0

**Modo de acesso** [editora.ufpb.br/sistema/press/](http://editora.ufpb.br/sistema/press/)

1. Educação superior. 2. Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). 3. Cursos de graduação - CCHSA/UFPB. I. Montenegro, Fabrícia de Sousa. II. Silva, Silvânia Lúcia de Araújo. III. Título.

UFPB/BC

CDU 378



**editora.ufpb.br** | **E-mail** [editora@ufpb.br](mailto:editora@ufpb.br) | **Fone** (83) 3216.7147  
Cidade Universitária, Campus I - Prédio da Editora Universitária, s/n,  
João Pessoa/PB - CEP 58.051-970

# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
Fabrcia Sousa Montenegro Silvânia Lúcia de Araújo Silva	
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>17</b>
<b>TURISMO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM BANANEIRAS/PB</b>	
AmandaTavares da Silva Vivian Galdino de Andrade	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>33</b>
<b>UM REGISTRO NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM BANANEIRAS/PB (1975-1983)</b>	
Leila Santos de Melo Silvânia Lúcia de Araújo Silva	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>52</b>
<b>O CONCEITO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO QUINTO ANO EM BELÉM/PB</b>	
Maria da Conceição Clementino da Silva Luciene Chaves de Aquino	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>69</b>
<b>PANORAMA SETORIAL DAS ATIVIDADES IMOBILIÁRIAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE PARA O PERÍODO DE 2009 A 2019</b>	
Vinicius Bruno de Assunção Macedo Patrícia Araújo Amarante José Carlos Araújo Amarante	

## **CAPÍTULO 5**

**88**

**“ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÔNIA ELIANE”: HISTÓRIA E PATRIMÔNIO EDUCATIVO EM SOLÂNEA/PB (1983-1985)**

Erinalva Barbosa Franco Ribeiro  
Vivian Galdino de Andrade

## **CAPÍTULO 6**

**108**

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Sabrina Castro de Almeida  
Lucicléa Texeira Lins

## **CAPÍTULO 7**

**125**

**A TECITURA DE PRÁTICAS CURRICULARES CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL**

Helen Halinne Rodrigues de Lucena  
Janúbia Gomes Miranda  
Patrícia da Silva Dutra

## **CAPÍTULO 8**

**142**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO CURRICULAR**

Carolina de Avelar Rodrigues  
Silvânia Lúcia de Araújo Silva

## **CAPÍTULO 9**

**161**

**UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM SOLÂNEA/PB**

Thaís de Cássia Cavalcanti Ramos  
Vivian Galdino de Andrade

## **CAPÍTULO 10**

**178**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO  
SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS DOS DISCENTES  
DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS III DA UFPB**

Tuane Gomes da Silva  
Fabrícia Sousa Montenegro

## **CAPÍTULO 11**

**195**

**EXPERIÊNCIAS DE VIDA: TRAJETÓRIA  
FORMATIVA E PROCESSOS DE TRANSIÇÃO  
DE DISCENTE À DOCENTE**

John Alex Xavier de Sousa  
Everaldo Paulino dos Santos

## **CAPÍTULO 12**

**214**

**MERCADO DE INCORPORAÇÃO E CONSTRUÇÃO  
DE IMÓVEIS E O TRABALHO FORMAL  
EM BANANEIRAS/PB**

Flávio Daniel da Silva  
Patrícia Araújo Amarante  
José Carlos Araújo Amarante  
Danilo Raimundo de Arruda

## **SOBRE OS AUTORES**

**232**

# APRESENTAÇÃO

- » Fabrícia Sousa Montenegro
- » Silvânia Lúcia de Araújo Silva

O movimento que se faz, hoje, sobre o trabalho e os projetos de vida estão bem pontuados no documento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Em seu texto, fica expressa a necessidade de conduzir os estudantes a valorizarem a diversidade de saberes e vivências culturais, de apropriarem-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Esta compreensão, ao ser sugerida na BNCC, determina as escolhas dos estudantes para o Ensino Superior e, conseqüentemente, para o mundo do trabalho. Quando bem oportunizada, a possibilidade de escolha sobre que Graduação fazer, que caminhos profissionais seguir, numa reflexão sobre seus desejos e objetivos, certamente, as brasileiras e os brasileiros que se encontram no Ensino Médio

tendem a construir um trajeto mais leve mesmo com os desafios inerentes à natureza própria da cultura acadêmica.

Com efeito, já no Ensino Superior, ao adentrarem nas portas da Universidade, os estudantes são envolvidos pela marcante e significativa discussão que, nos primeiros movimentos vão se anunciando, o Trabalho de Conclusão de Curso, o tão “temível” TCC e com ele uma Graduação adornada por mitos que só serão desconstruídos quando seu desenvolvimento chega. Mas, como fazer desse momento um lugar de compreensão acerca do mundo do trabalho que se encontra a frente e seus impactos na sociedade?

No Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), campus III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a construção do **Trabalho de Conclusão de Curso** é um momento importante para a formação acadêmica e funciona como um meio para que os futuros novos profissionais formados possam **testar os conhecimentos prático-científicos** adquiridos ao longo do curso, conforme destaca o Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação. Sob este respaldo, o objetivo desta coletânea é trazer à luz as temáticas que têm sido desenvolvidas e aprofundadas com um estudo mais dedicado e refinado, caracterizando a capacidade de **pesquisar, analisar, comparar e vincular temas, resultando em proposições e respostas a problemas** formulados pelos estudantes.

Logo, há que se ressaltar que o TCC pode contribuir não apenas para que o estudante continue sua vida acadêmica em outros espaços do Ensino Superior ou, ainda, como cartão de visitas no mundo de trabalho contemporâneo, traduzindo-se como um documento que, por sua relevância, marcará a vida acadêmica do estudante de Graduação.

Nesta Coletânea, intitulada “**OS ENTREOLHARES DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO: DO SENTIDO AO SIGNIFICADO DAS TEMÁTICAS ABORDADAS**”, temos o encontro de doze estudos que, organizados em capítulos, trazem indícios de como o CCHSA, através de seus cursos de Graduação, tem construído estudos e pesquisas que, ao conhecermos suas feitura, sinalizam sobre quem somos, enquanto Universidade de interior que, nas convivências, transforma realidades.

No Capítulo 1, temos o texto **TURISMO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM BANANEIRAS/PB**, que destaca a discussão sobre a produção de um recurso didático para ambientes escolares e não escolares, tematizando a Educação Patrimonial em Bananeiras, na Paraíba, principalmente a partir de seus pontos turísticos. Neste texto, as autoras Amanda Tavares da Silva e Vivian Galdino de Andrade ressaltam que a cidade vem se revelando com intensa vocação para o turismo, o que em muito uma cartilha pedagógica contribuiria para o fomento da comunicação interativa entre

os turistas que visitam esse lindo espaço de nosso Estado.

No Capítulo 2, apresentamos o texto intitulado **UM REGISTRO NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM BANANEIRAS/PB (1975-1983)**, cujas discussões centram no vácuo que se gerou na história da formação de professores no município de Bananeiras, Paraíba, entre os anos de 1975 a 1983. É um texto especialmente revelador em que as autoras Leila Santos de Melo e Silvânia Lúcia de Araújo Silva enfatizam que o município de Bananeiras, na Paraíba, historicamente, tem ofertado cursos para a formação de professores, permitindo-lhe o reconhecimento de referência na região como *lócus* de significativas atividades na modalidade do Ensino Normal – Curso Magistério ou Curso Pedagógico, como era conhecido –, tornando-se um verdadeiro berço formativo regional da docência.

No Capítulo 3, temos o texto **O CONCEITO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO QUINTO ANO DE BELÉM/PB**, cuja discussão adentra na seara da “educação financeira”, caracterizada como um tema candente, considerando as variedades de produtos ofertados e o estímulo ao consumo pelas diferentes mídias na atualidade. As autoras Maria da Conceição Clementino da Silva e Luciene Chaves de Aquino destacam que o estudo partiu da preocupação de entender o modo como a educação financeira pode ajudar no desenvolvimento in-

fantojuvenil, pontualmente entre crianças do 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental no município de Belém, na Paraíba, visando a formação de adultos consumidores conscientes.

No Capítulo 4, apresentamos o texto **PANORAMA SETORIAL DAS ATIVIDADES IMOBILIÁRIAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE PARA O PERÍODO DE 2009 A 2019**. O objetivo da discussão é realizar uma caracterização do setor de atividades imobiliárias no Brasil, em termos de geração de emprego e renda. Para alcance desse objetivo, os autores Vinicius Bruno de Assunção Macedo, Patrícia Araújo Amarante e José Carlos Araújo Amarante propõem verificar o crescimento das empresas no sector, assim como analisar os indicadores de empregabilidade das atividades imobiliárias postas entre os anos 2009 e 2019. Para os autores, o mercado das atividades imobiliárias destaca-se pela grande importância econômica no Brasil, pois contribui para o desenvolvimento do país, com impactos no Produto Interno Bruto (PIB), geração de emprego, pagamentos de impostos e fomento ao mercado consumidor.

No Capítulo 5, **“ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÔNIA ELIANE”:** HISTÓRIA E PATRIMÔNIO EDUCATIVO EM SOLÂNEA/PB (1983-1985). Este texto também ressalta a Educação Patrimonial, mas numa perspectiva de registro da história escolar. Por isso, as autoras Erinalva Barbosa Franco Ribeiro e Vivian Galdino de Andrade

buscam investigar a história que cerca a “Escola Municipal de Ensino Fundamental Sônia Eliane”, tomando-a como um lugar de memória educativa, no município de Solânea, na Paraíba. Pois, de acordo com elas, é na escola que aprendemos a nos socializar, sendo ela também uma instituição partícipe de nossas memórias afetivas.

No Capítulo 6, apresentamos o texto intitulado **A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**. Sabendo que o ato de alfabetizar é algo complexo e quando se objetiva trabalhar numa perspectiva de educação popular, trazendo as realidades dos estudantes em um período pandêmico, em que foi adotado o ensino remoto emergencial, as autoras ressaltam que as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem foram intensificadas. Assim, de acordo com Sabrina Castro de Almeida e Lucicléa Teixeira Lins, faz-se necessário refletirmos o ensino e a aprendizagem no ciclo de alfabetização nesse momento, principalmente nas escolas do campo, onde o acesso às novas tecnologias, que tanto apoiaram e apoiam o ensino remoto geralmente, é escasso.

No Capítulo 7, temos o texto **A TECITURA DE PRÁTICAS CURRICULARES CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL**, cuja discussão ressalta as contribuições da história

local na contextualização de práticas curriculares desenvolvidas numa experiência de Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos, no município de Bananeiras/PB. As autoras Helen Halinne Rodrigues de Lucena, Janúbia Gomes Miranda e Patrícia da Silva Dutra destacam que experiência corroborou para o fomento de análises sobre os sinais e sentidos da contextualização empreendida na EJA, trazendo as marcas dessa modalidade tão sofrida nos últimos tempos dentro dos processos educativos brasileiros.

No Capítulo 8, apresentamos o texto **A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO CURRICULAR**, que objetiva refletir sobre as implicações e os impactos do tipo de educação empreendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel da gestão escolar na rede pública de ensino para a sua implementação. Com este texto, as autoras Carolina Avelar Rodrigues e Silvânia Lúcia de Araújo Silva revelam, num diálogo crítico-reflexivo, que a BNCC surge como uma proposta contraditória e excludente, que precisa ser praticada não como currículo, mas apenas como documento normativo. Para elas, é preciso que continuemos resistindo, com inteligência e maturidade, para além das críticas, uma vez que nossa lucidez, como profissional em educação, independente dos ditames da BNCC, devem reafirmar a autonomia docente e o caminho que nos conduza

a uma educação pública gratuita e de qualidade.

No Capítulo 9, apresentamos o texto intitulado **UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM SOLÂNEA/PB**, retomamos a Educação Patrimonial, agora, com o objetivo de realizar um levantamento dos materiais didáticos que existiam e que estavam disponíveis sobre a história de Solânea/PB, afim de reuni-los em um Catálogo de Recursos Didáticos para o debate da história local do município. As autoras Thaís de Cássia Cavalcanti Ramos e Vivian Galdino de Andrade apresentam Solânea como uma cidade localizada no Brejo Paraibano, caracterizada, atualmente, pelo crescimento atrelado às questões comerciais. Enfatizam que o município não conta com arquivos institucionais ou museus, possui apenas uma Biblioteca, composta por um pequeno acervo de livros didáticos, paradidáticos e de autores locais. Com base nisso, destacam a necessidade de produção de materiais que cataloguem recursos didáticos, tão necessários para os processos educativos contemporâneos.

No Capítulo 10, temos o texto **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS III DA UFPB**, que fortalece a discussão sobre o Ensino Superior e os processos de avaliação nessa importante etapa educativa. Segundo as autoras Tuane Gomes da Silva e Fabrícia Sousa Montenegro, o Ensino Superior não está livre

de problemas quando o assunto é avaliação. Para elas, se por um lado, é possível perceber situações historicamente identificadas na Educação Básica, como instrumentos inadequados, uso acentuado de provas, utilização da avaliação como instrumento de medida ou comparação entre discentes; por outro lado, este também é um campo desafiador no Ensino Superior. Daí, a necessidade e a preocupação de compreender melhor o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem nos curso de Graduação a fim de que tais práticas sejam superadas.

No Capítulo 11, apresentamos o texto intitulado **EXPERIÊNCIAS DE VIDA: TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROCESSOS DE TRANSIÇÃO DE DISCENTE À DOCENTE** que traz à tona experiências vividas, como no caso estudado, de quando o aprendente, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, dá seus primeiros passos se torna algo bastante relevante pela generalidade e pelas especificidades de cada um. Os autores John Alex Xavier de Sousa e Everaldo Paulino dos Santos apontam sobre a relevância de um trabalho dessa natureza, cujo escopo pode apontar caminhos a se trilhar para todos os aprendentes que estão iniciando uma licenciatura, para os leigos entenderem como se dá tal processo de formação docente, para professores que trabalham com a docência, para o público que trabalha história de vida, do cotidiano ou micro-história.

No Capítulo 12, o último texto a ser apresentado, temos a discussão **MERCADO DE INCORPORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IMÓVEIS E O TRABALHO FORMAL EM BANANEIRAS/PB**, cuja discussão pretende analisar os possíveis impactos do setor imobiliário na dinâmica socioeconômica do município de Bananeiras, em termos de geração de renda e empregabilidade. Seu escopo denuncia que o estado da Paraíba e o município de Bananeiras acompanharam esse quadro de evolução. Para os autores Flávio Daniel da Silva, Patrícia Araújo Amarante, José Carlos Araújo Amarante e Danilo Raimundo de Arruda tanto a Paraíba quanto Bananeiras se destacam pelas diversas modificações em seu espaço físico, muitas delas oriunda da enorme especulação imobiliária que vem sendo perceptível no município.

São textos, portanto, que configuram os estudos e pesquisas do CCHSA, intuindo sobre perspectivas, visões, escolhas e movimentos, que anunciam e denunciam as proposições de docentes e discentes que, na escrita acadêmico-científica, envolvem-nos com discussões atuais, desafiadoras e instigantes, propondo um olhar outro, mais sensível e humano, sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso.

Primavera de 2022.

# CAPÍTULO 1

## TURISMO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM BANANEIRAS/PB

- » Amanda Tavares da Silva
- » Vivian Galdino de Andrade

### Os Primeiros Passos

Este artigo surge como fruto do trabalho de conclusão de curso em Licenciatura Plena em Pedagogia, intitulado “Turismo e Educação Patrimonial em Bananeiras por meio da produção de uma Cartilha Pedagógica”, defendido no ano de 2022. Seu escopo buscou discutir a produção de um recurso didático para ambientes escolares e não escolares, que tematiza a Educação Patrimonial em Bananeiras, principalmente a partir de seus pontos turísticos.

Tendo seu Centro Histórico tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba – (IPHAEP), segundo Decreto N° 31.842, de 03 de dezembro de 2010, Bananeiras, cenário de nossa pesquisa, fica localizada

no Brejo Paraibano, a 136 km de João Pessoa, 70 km de Campina Grande e 147 km de Natal. Cidade histórica, com mais 142 anos de emancipação política, era detentora, no início do século XX, de uma grande extensão territorial, que contemplava os distritos de Solânea (antiga Moreno, emancipada em 26 de novembro de 1953), Borborema (emancipada em 12 de novembro de 1959) e Dona Inês (em 17 de novembro de 1959). A cidade conta hoje apenas com os distritos de Vila Maia, Roma e Tabuleiro.

Atualmente, a cidade vem se revelando com intensa vocação para o turismo. É o que aponta a Lei Estadual Nº 12.082/2021, que classifica Bananeiras como um “Município de Interesse Turístico da Paraíba”. No que tange ao turismo ecológico, a cidade também conta com uma Área de Relevante Interesse Ecológico, a de Goiamunduba (ARIE), parte da rota dos engenhos situada na zona rural.

Rica em vários pontos turísticos (no que se refere às suas características históricas e ecológicas), Bananeiras possui um período festivo de São João, que acontece no mês de junho. As atividades constitutivas desse período deram ensejo à criação da “Casa do Turista”, espaço inaugurado em 2005, no primeiro ano de mandato da prefeita Marta Ramalho (2005 a 2008, reeleita para os anos de 2008 a 2012). Fruto de uma ação da Secretaria de Cultura e Turismo da época, a ideia partiu da então secretária Ana Gondim, como

objetivo de acolher e divulgar informações turísticas sobre o município, além de propiciar um local de apoio e venda dos itens de artesanato produzidos com a folha da banana na cidade.

Diante deste contexto, foi que vimos a necessidade de produzir um material educativo que pudesse ser entregue aos turistas que frequentam o município, uma cartilha pedagógica que ressaltaria a história atrelada ao patrimônio cultural que cerca a cidade. Acreditamos que esse instrumento poderia também sensibilizar os sujeitos da cidade para o conhecimento do que constitui sua identidade social, ao mesmo tempo em que auxiliaria os turistas no conhecimento e preservação de traços culturais que formam a memória do município.

Nesse certame, a educação patrimonial seria nosso foco. Arcabouço teórico e metodológico dessa pesquisa, ela sempre esteve presente em nosso processo formativo. No ano 2019, conhecemos o Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano–HEBP<sup>1</sup> e passamos a confeccionar materiais didáticos para o debate da história local em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Nessas experiências, o interesse em historicizar os espaços de memória do município de Bananeiras que afloram, a ponto

---

1 Registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, no seguinte endereço: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9244025594549006>.

de relacionarmos esse tema ao turismo pedagógico. Estudar esse tipo de “turismo” é aliar a História à Pedagogia, áreas que fazem parte de nossa formação acadêmica. A Educação Patrimonial (EP) é o elo teórico-metodológico que articula essas duas grandes ciências, uma metodologia interdisciplinar que trabalha sistematicamente com o processo educacional centrado no Patrimônio Cultural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). É por isso que, nesse artigo, o turismo pedagógico se colocou como ferramenta de educação patrimonial.

### **O Percurso Metodológico e a Viabilidade da Pesquisa**

Para estudar tais espaços, a Educação Patrimonial guiou nossos passos. Por meio dela, temos acesso às histórias e memórias de um povo, de seus costumes e crenças, de sua herança cultural. Esse rememorar leva a “[...] um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de uma herança cultural” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.3). Diante de seus princípios, caminhamos pelos seguintes trajetos nessa pesquisa: 1. Mapeamento dos principais pontos turísticos da cidade; 2. Produção de um conteúdo que assinale suas histórias e 3. Confecção de uma Cartilha, material didático que possa auxiliar a promoção de um turismo pedagógico em Bananeiras. Com essas orienta-

ções, convidamos você, caro leitor/turista, a embarcar nessa viagem conosco, (re)conhecendo o patrimônio histórico e cultural de Bananeiras como pontos turísticos a serem apreciados e preservados.

As cartilhas pedagógicas se transformaram em materiais didáticos desde o início do séc. XIX. Por meio delas, é possível desenvolver situações de aprendizado. Diversas produções nessa área são elaboradas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, trazendo temáticas importantes para a educação patrimonial, que estão disponíveis em seu endereço eletrônico. A nossa cartilha foi intitulada como *“Montando seu Roteiro de Visita-ção”* (2022), produzida em um formato digital a ser entregue na Casa do Turista de Bananeiras. Ela também está situada no Repositório Digital História da Educação de Bananeiras (HEB), um acervo digital situado na página da Universidade Federal da Paraíba, campus III<sup>2</sup>.

### Educação, Patrimônio e Turismo Pedagógico

Antes de começar o nosso passeio, precisamos conhecer as sinalizações que encontraremos pelo caminho, pautada nas definições de patrimônio e turismo.

---

2 O repositório HEB está disponível para acesso em: [www.plone.ufpb.br/heb](http://www.plone.ufpb.br/heb). A cartilha pode ser acessada na aba dos recursos didáticos.

O *patrimônio material* está composto por um conjunto de bens culturais, classificados segundo sua natureza em quatro livros de tomo, são eles: 1. arqueológico, paisagístico e etnográfico; 2. histórico; 3. belas artes; e 4. artes aplicadas. O tombamento é um ato realizado pelo IPHAN, com vistas a resguardar os bens de valor histórico e cultural, que podem ser desde “cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos” (denominados de *bens imóveis*) às “coleções arqueológicas” e acervos variados, como documentos, pinturas, fotografias (denominadas como *bens móveis*). Quando falamos de patrimônio no cenário de Bananeiras, focamos especificamente nos bens imóveis, como os casarios e lugares de memória.

Já os *patrimônios de natureza imaterial*, contemplam as práticas culturais e cotidianas, os saberes e as artes de fazer, expressões de uma vida social que se tornam marcas identitárias de uma memória. Coloca o IPHAN, como exemplos desse tipo de patrimônio, as “celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas”<sup>3</sup>. Em Bananeiras, são concebidos como patrimônios imateriais a arte de cozinhar determinados pratos com a banana (como a Peteca), a Festa de Reis, popularmente conhecida como uma festa religiosa que acontece no município todo mês

---

3 Citação presente no seguinte endereço eletrônico: <<http://portal.iphan.gov.br/>>. Acesso em 07 de abril de 2022.

de janeiro (é o que assinala a Lei Estadual Nº 11.578/2019), e a Dança do Lesou<sup>4</sup>, uma manifestação da tradição popular da cidade, pouco conhecida e disseminada, cuja origem é creditada aos antigos moradores que habitavam a zona rural de Bananeiras.

No que tange ao *patrimônio ambiental*, Bananeiras ainda possui os sítios arqueológicos de Umari (trata-se de um sítio de arte rupestre valioso, filiado à tradição Itacoatiara (gravuras sobre a rocha), Pedra Preta (sítio de difícil acesso, localizado na propriedade de José Graciano, a 10 km de Bananeiras) e Gruta dos Morcegos (de tradição agreste e também geométrica (pela quase inexistência de representação figurativa), localizado no sítio Roma de Baixo). Tais sítios pré-históricos infelizmente não se encontram protegidos por nenhuma legislação nacional e estadual.

Estas concepções de patrimônio apontam os traços culturais e históricos de um lugar, elementos da identidade e da memória social de um grupo. Em Bananeiras, a Lei Municipal Nº 152/99 estabelece a proteção do patrimônio cultural do município, sendo amparada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216.

Aliados ao que prevê a Constituição, órgãos como o IPHAN (responsável pelo patrimônio cultural nacional)

---

4 Até o término desta pesquisa, o tombamento da Dançada Lesou como Patrimônio Histórico de Bananeiras está em vias de conclusão na Câmara Municipal.

e o IPHAEP (protege o patrimônio do estado da Paraíba), são acionados para a gestão e proteção do patrimônio. Em JoãoPessoa, capital paraibana, é possível contar com...

A Casa do Patrimônio da Paraíba, um projeto da superintendência do IPHAN-PB que surgiu em 2009 a partir de uma parceria com a Coordenadoria do Patrimônio Cultural(COPAC) de JoãoPessoa-PB. Seu objetivo é desenvolver ações de Educação Patrimonial no Estado. Desde sua criação a Casa têm desempenhado um importante trabalho na promoção do conhecimento da e e seu Patrimônio Cultural. Entre suas prioridades está o desenvolvimento de atividades que fortaleça o vínculo entre a comunidade e seu patrimônio através do diálogo com as comunidades, Educação Patrimonial nas escolas, exposições, formação de professores e publicações de materiais pedagógicos (CARVALHO,2015, p. 1).

O mesmo não acontece com a cidade de Bananeiras, que vem enfrentando problemas com o turismo desenfreado. O papel do turismo na formação do espaço é de suma importância, se revelando como uma estratégia econômica promissora, mas também de valorização e pertencimento local. Conforme Ansarah (2001), o turismo cria, transforma e valoriza espaços diferentemente de outras atividades, uma vez que pode agregar valor à elas.

Nesta vertente, o turismo pedagógico é um segmento turístico relativamente recente no Brasil, que busca educar o olhar e sensibilizar os sujeitos por meio do conhecimento vinculado a um lugar. Essa atividade é classificada pelo “[...]”

intermédio do querer saber mais, da percepção que o ser humano desenvolve, de seu senso analítico crítico e a vontade de conhecer mais a respeito de determinado assunto, enfim de pesquisar” (ANSARAH, 2001, p.294).

Juntamente com o Turismo Pedagógico, são também segmentos turísticos: Turismo Social, Turismo Rural, Agroturismo, Ecoturismo, entre outros. Essas categorizações que existem dentro da área do turismo nos fazem entender quão diversificada pode ser essa prática, tendo um potencial educativo significativo para a promoção da cidadania.

O *'Turismo Social'* é destinado a facilitar o acesso a viagens para população com menor poder aquisitivo, dentro de uma proposta muito mais ampla e holística ele atende a grupos desfavorecidos da sociedade, contribuindo para uma transformação social e inclusiva. O *'Turismo Rural'*, por sua vez, é uma modalidade que promove um contato mais direto e genuíno com a natureza, trazendo como pontos atrativos a agricultura e as tradições locais. O *'Agroturismo'*, também praticado no meio rural, trazem suas rotas atividades agropecuárias, valorizando e respeitando o meio ambiente e a cultural local. Não diferentemente dele estão *'Ecoturismo'*, também conhecido como turismo ecológico, um tipo de “segmento da atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentivando sua conservação e buscando a for-

mação de uma consciência ambientalista” (SPAOLONSE, MARTINS, 2017, p. 684).

Em Bananeiras, há a difusão dessas atividades turísticas, destacando com mais ênfase o Turismo Histórico e o Ecoturismo, devido a seus casarios, a sua geografia e as matas ainda preservadas. Cada um desses segmentos propõe um novo olhar sobre os prédios, localidades e elementos culturais, reafirmando a memória social e a necessidade de valorização dos elementos regionais e locais. Ao verificar a ausência de roteiros produzidos dentro da perspectiva do turismo pedagógico, constatamos a viabilidade desse trabalho de pesquisa, que se aventurou por produzir uma cartilha de auxílio à visitação de pontos turísticos dentro de uma abordagem educativa.

### Uma Cartilha Pedagógica em Bananeiras

O Grupo de Pesquisa HEBP tem trabalhado, na perspectiva do ensino, da pesquisa e da extensão, com a produção de inúmeros materiais didáticos, desde jogos culturais, pinturas, cartilhas ao canal do Patrimônio FLIX e etc., recursos que tematizam as cidades de Bananeiras e Solânea. A cartilha pedagógica *“Montando seu Roteiro de Visitação”* foi escolhida como modalidade a ser confeccionada pela facilidade técnica, uma vez que foi criada por meio do aplicativo *Canva*. Ela possui uma linguagem simples e

de fácil compreensão, e seu designer conta com imagens dos patrimônios edificadas da cidade de Bananeiras, postos como lugares de memória de maior visitação no município.

Por meio do avanço das tecnologias, a produção de novos recursos foi ampliada, podendo ser criados e personalizados sem o domínio das editoras. Nossa cartilha traz como público alvo os turistas, visitantes e moradores da cidade de Bananeiras. Seu conteúdo advém dos trabalhos de pesquisa realizados pelo grupo HEBP que, em um de seus projetos, fomentado pelo Programa Responsabilidade Social<sup>5</sup> (2020) discutiu “Lugares de Memória e História de Solânea e Bananeiras”. Nessa experiência, produzimos o *Inventário Pedagógico de Bananeiras (2020)*<sup>6</sup>, que mapeou lugares de memória da cidade, e produziu sobre eles memórias catalográficas (um levantamento de dados históricos, leis e decretos, fontes bibliográficas e orais), uma escrita que reúne importantes relatos sobre os lugares da cidade.

A produção do roteiro turístico sugerido pela Cartilha partiu de visitas realizadas na Casa do Turista, onde tivemos acesso a “dicas” sobre os locais sugeridos para visitação na

---

5 O Programa Responsabilidade Social é específico do CCHSA/UFPB, e tem por objetivo a seleção de projetos de pesquisa, ensino ou extensão voltados às ações de responsabilidade social, por meio de iniciativas que contribuam com a melhoria da qualidade de vida e como uso racional de recursos naturais.

6 O Inventário está disponível no Repositório HEB, no seguinte endereço: <http://www.cchsa.ufpb.br/heb/contents/menu/acervos-digitais/recursos-didaticos-1>.

cidade. Em seu formato digital, a cartilha tem como capa a imagem da cidade, que contempla a vista da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Livramento, um dos patrimônios arquitetônicos mais antigos de Bananeiras, datado de 1861.

**Figura 1:** Capa da Cartilha



**Figura2:** Apresentação



**Fonte:** <https://heyzine.com/flip-book/be-4580acc7.html>. Acesso: 09/09/2022.

Ao longo de suas 40 (quarenta) páginas, a ferramenta pedagógica se estrutura nos seguintes tópicos: *1. Apresentação* (onde apresentamos o município de Bananeiras); *2. Sumário* (em tópicos aponta os lugares e espaços a serem visitados); *3. Mapa de visitaçã*o (espaço onde assinalamos a localização geográfica das memórias edificadas); *4. Espaços para visitaçã*o (contextualizamos sua história); *5. Orientações sobre o trabalho* (Onde contamos para o leitor o objetivo da cartilha) e, *6. Ficha Técnica* (dados técnicos de produção da cartilha).

**Figuras 3 e 4:** Lugares de Visitaçã

<p><b>IGREJA MATRIZ NOSSA SENHORA DO LIVRAMENTO</b></p> <p><small>Localização: Rua, Praça da Bananeira, 417</small></p> <p>Com a beleza que engrandece o município e fruto de um pedido concedido pela virgem milagrosa, através das mãos abençoadas de uma índia Tapuia, que livrou o prisioneiro. Em cumprimento a promessa feita, Gregório ergueu uma pequena capela de taipa, que com o passar do tempo veio a desmoronar, quando Missionário Hermenegildo Herculano Vieira da Cruz, edificou a Igreja Matriz, e teve sua inauguração em 1861.</p> 	<p>Atualmente a Matriz, conserva a mesma estrutura na sua parte externa, preservando a mesma linha arquitetônica, no seu interior sofreu modificações.</p>  <p>Hoje a festa da padroeira é mantida como tradição da cidade, reconhecida pelo projeto de Lei nº 620 de 2019, como Patrimônio Histórico, Cultural e Bem Imaterial do Estado da Paraíba, essa tradição é transmitida as novas gerações a devoção a Nossa Senhora do Livramento, os festejos são realizados do dia 27 de dezembro ao dia 6 de janeiro.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



**Fonte:** <https://heyzine.com/flip-book/be4580acc7.html#page/11>. Acesso 09/09/2022.

No tópico “Espaço para visitação”, a cartilha contempla 16 (dezesseis) patrimônios da cidade, como: Complexo da Viraç o (Túnel da Viraç o, Hotel Estação Ferroviária, Museu Simeão Cananeia), Praça Epitácio Pessoa, Cine Excelsior, Correios e Telégrafos, Colégio Sagrado Corao de Jesus (antigo prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Emília de Oliveira Neves), Hotel Serra Golfe, Igreja Nossa Senhora do Livramento, Casarão das Meninas (atual Divino Casarão), Cemitério Municipal, Engenho Goiamunduba, Cruzeiro de Roma, Cachoeira do Roncador, Universidade Federal da Paraíba/Campus III e a Gruta Ant nia Luzia. Tais espaços tiveram suas memórias apresentadas de forma mais objetiva, priorizando o acesso aos principais pontos que deveriam ser apreendidos, mais rapidamente, pelo leitor

A seleção por esses lugares se deu, em sua grande maioria, por já serem apontados em folders (como os de propagandas de restaurantes disponíveis na Casa do Turista) e sites de viagem, como pontos turísticos de Bananeiras. Outros, por sua vez, foram eleitos pela função social e histórica, como foi o caso do Cemitério Municipal, fundado no final do séc. XIX, aproximadamente. Esse lugar, nada provável para visitação turística, torna-se um espaço pedagógico para o debate da história local.

Diante desse roteiro turístico,   possível estimular uma viagem pela história local em seus cenários reais, arquitetura e traços culturais. Nesse passeio, o sujeito se sente parte da história da cidade, compartilhando memórias. A Cartilha se torna, assim, mais um meio de potencializar pedagogicamente o debate e a reflexão sobre o patrimônio cultural que compõe Bananeiras, sensibilizando os sujeitos sociais para o conhecimento das histórias que cercam a cidade.

### **Considera es Finais**

A produ o de materiais educativos como o que produzimos, dentro dos princípios metodológicos da Educa o Patrimonial, configura-se como ferramentas a serem utilizadas em espaços escolares e não escolares, uma vez que discutem a história, a memória e a cultura de um lugar

que, como Bananeiras, precisa ser conhecido e preservado.

## Referências

- ANDRADE, Vivian Galdino [et.al]. **Inventário Pedagógico de Bananeiras**. Universidade Federal da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://online.pubhtml5.com/vced/zrih/#p=1>. Acesso em 09/09/2022.
- ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. **Turismo**: como aprender, como ensinar. São Paulo: SENAC, 2001.
- CARVALHO, Andrea Simone Silva Ferreira. **A Casa do Patrimônio da Paraíba**: experiências e práticas educativas em patrimônio cultural. Caravana 25 anos da ANPUH, Pernambuco, 2015.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
- SPAOLONSE, E.; Martins, S.S.O. **Ecoturismo**: uma ponte para o turismo sustentável. Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v.9, n.6, nov-2016/jan-2017, p. 684-698.

## CAPÍTULO 2

### UM REGISTRO NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM BANANEIRAS/PB (1975-1983)

- » Leila Santos de Melo
- » Silvânia Lúcia de Araújo Silva

#### Breves Palavras Introdutórias

As discussões que permeiam o estudo ora apresentado centram no vácuo que se gerou na história da formação de professores no município de Bananeiras, Paraíba, entre os anos de 1975 a 1983. Bananeiras, historicamente, tem ofertado cursos para a formação de professores, permitindo-lhe o reconhecimento de referência na região como *locus* de significativas atividades na modalidade do Ensino Normal (Curso Magistério ou Curso Pedagógico, como era conhecido), tornando-se um verdadeiro berço formativo regional da docência.

Sob este aspecto, historicizar a formação de professores ofertada em Bananeiras na modalidade Normal entre os anos de 1975 à 1983 adquire uma conotação necessária, uma vez que busca registrar parte de um período educacional que refletiu e reflete até a atualidade nos processos educativos e “identitários locais” (HALL, 2004). Isto porque, segundo Souza (2018), diante do relevante papel da educação, torna-se necessário estudar a História da Educação em seus mais diversos contextos, já que proporciona o conhecimento do passado da humanidade, criando novas perspectivas.

Diante de informações e em busca de outras que esclarecessem o vácuo temporal na história da formação de professores em nível Médio na modalidade Normal em Bananeiras, sentimo-nos instigados em registrar como se deu a formação de professores nesse ínterim. Pois, compreendemos o quão importante é o desenvolvimento de um trabalho dessa natureza para o registro de parte da história educacional de nossa região a fim de que seja possível salvaguardar dados desse período com base em “achados.

Ao tentarmos estabelecer uma linha de tempo, percebemos que o período compreendido de 1975 a 1983, o curso de formação de professoras em nível médio na modalidade Normal está aparentemente suprimido na história da educação bananeirense, necessitando de elementos que preencham essa lacuna temporal até a fundação da Escola

Normal Estadual Professor “Pedro Augusto de Almeida”, em 1983. Com base nessa premissa, objetiva-se compreender como se deu a formação de professores no município de Bananeiras, em nível Médio na modalidade Normal de 1975 até 1983. Para tal, especificamente, buscamos: mapear as fontes historiográficas documentais à luz das teorias que envolvem a formação docente; situar os marcos legais e pedagógicos da formação de professores em Bananeiras; e, ainda, refletir analiticamente a história da formação docente a partir da memória histórica e documental através das representações identitárias dos professores em Bananeiras no período de 1975 a 1983 através de nossos “achados”.

Intuindo dar conta da historiografia da formação de professores no município de Bananeiras no intervalo de 1975 a 1983, adotamos a pesquisa qualitativa que, quanto aos objetivos empreendidos, destaca-se como aplicada e, quanto aos procedimentos técnicos, designa-se como bibliográfica e documental, cujas especificidades, conforme Carlos Gil (2008), dão conta da abordagem aqui conduzida, uma vez que usamos tanto livros, artigos e trabalhos científicos quanto arquivos, documentos e textos classificados como documentos.

Esta escolha nos permitiu um diálogo profícuo com importantes autores e estudiosos que abordam a temática suscitada em nosso estudo, bem como documentos que

dão base à nossa propositura científica. Ademais, o texto ainda destaca os resultados e discussões, as considerações finais e as referências utilizadas, base de nossa discussão.

### **Percurso Metodológico de um Estudo Histórico-documental**

Como abordagem, esta pesquisa está pautada no princípio qualitativo, quanto aos objetivos empreendidos, destaca-se como aplicada e, em relação aos procedimentos técnicos, situa-se como bibliográfica e documental, como já foi destacado no texto introdutório.

A pesquisa de abordagem qualitativa atende a aspectos que não são tangíveis, mas, acolhe as etapas de “planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório” a ser observados no processo de pesquisa, exigindo do pesquisador a elaboração própria e única para atender o objetivo de sua pesquisa (GIL, 2008, p. 31). Classifica-se, ainda, como pesquisa de natureza aplicada porque “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 51).

Quanto aos procedimentos técnicos, para a coleta de dados, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa ancorada no método documental proporciona a compreensão e produção do conhecimento científico acerca de determinados recortes da realidade cotidiana. Dessa maneira, a pesquisa documental utiliza fontes diversificadas “[...] que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 46). Por sua vez, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos de autores como Aranha, Saviani, Trindade, entre outros autores e estudiosos do tema, que nos deram respaldo científico a discussão.

Priorizamos, na primeira etapa, a localização e o levantamento das fontes documentais, visando atender às necessidades de elementos probatórios de cunho educacional, em específico, do curso pedagógico em Bananeiras, levando em consideração o período delimitado de 1975 a 1983. Utilizamos, para esse fim, o levantamento das fontes encontradas dentro do acervo pertencente à Escola Cidadã Integral Técnica “José Rocha Sobrinho” (E.C.I.T), localizada em Bananeiras, sendo eles: mapas de resultado final, diários de classe, quadro demonstrativo de funcionários, quadro de matrícula anual, diplomas, livros de ponto, livro de registro de matrículas, ofícios e correspondências.

Neste sentido, as fontes documentais foram usadas para contextualizar os acontecimentos, fazer conexões mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. Fontes estas, disponíveis em meio digital, tais como: Jornais (Biblioteca Nacional/Hemeroteca); Leis e Decretos (Assembleia Legislativa da Paraíba, Portal da Câmara dos Deputados e [presidencia.com.br](http://presidencia.com.br)); Mensagem do governador (Biblioteca Nacional) e Revistas (Docvirt.com), o que nos demandou um tempo significativo.

Com base nas fontes primárias, focamos sobre as informações referentes ao Curso Pedagógico, alocadas nos anos objeto do estudo, tais como: data de nascimento das estudantes e número de matrícula por ano/série, o que nos resultou na tabulação de dados organizados em tabelas ano a ano.

### **Memórias da Formação Docente em Bananeiras/PB: entre o resgate histórico e os aspectos identitários do professor**

O vácuo temporal histórico que nos permitimos pesquisar para a organização deste estudo, corrobora para que seja possível traçar um perfil das representações identitárias dos professores em Bananeiras no período de 1975 a 1983. Nessa incursão historiográfica, temos por certo que a Escola Estadual de 1º e 2º Graus “José Rocha

Sobrinho” assumiu a formação docente no município dentro do período aqui situado.

A priori, ressalta-se o registro historiográfico do início da formação de professores na rede pública no município, por isso, trazemos dados que substanciam um período de 09 (nove) anos que se encontrava suprimido na história da formação de professores em Bananeiras. No Quadro 1, apresentamos o número total de turmas criadas no período de 1975 a 1983, sendo assim, do início do curso Pedagógico até a sua extinção.

**Quadro 1** - Mapeamento das turmas do curso pedagógico (1975-1983).

1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983
2º “U”	2º “A”	2º “A”	1º “D”	1º “A”				
3º “U”	2º “B”	2º “B”	2º “A”	1º “B”				
—	3º “U”	3º “A”	2º “B”	2º “B”	2º “A”	2º “A”	2º “A”	1º “C”
—	—	3º “B”	3º “A”	3º “A”	2º “B”	2º “B”	2º “B”	2º “A”
—	—	—	3º “B”	3º “B”	3º “U”	3º “U”	3º “A”	2º “B”
—	—	—	—	—	—	—	3º “B”	3º “U”

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Levando em consideração o Quadro 1, vemos que, a partir de 1978, o Curso Pedagógico passa a ser específico

desde o 1º ano. Outra questão que podemos destacar, levando em conta esse recorte (1975-1977), segundo a legislação vigente à época, é que a opção pelo Curso Pedagógico se dava apenas a partir do segundo ano, ficando assim justificada a ausência de dados do 1º ano, que era comum aos Cursos Científico e Pedagógico, em nível Médio.

O Pedagógico na Escola Estadual de 1º e 2º Graus “José Rocha Sobrinho”, na turma pioneira, formada unicamente por moças, contava com 22 (vinte e duas) matrículas no 2º ano e com 25 (vinte e cinco) no 3º ano. Referentemente à procedência escolar dessas alunas para a formação da turma do 2º ano, consideramos uma turma mista que, conjuntamente, agregava alunas vindas do extinto Colégio “Sagrado Coração de Jesus” e as que migraram do Curso Científico da Escola Estadual de 1º e 2º Graus “José Rocha Sobrinho”; já a turma do 3º ano, era formada por alunas advindas exclusivamente do Colégio “Sagrado Coração de Jesus”.

Tais informações denunciam que, neste período, as moças já passaram a fazer parte de turmas mistas, independente da classe social, uma vez que o Curso estava acontecendo de maneira pública e gratuita, e até então seu desenvolvimento se dava apenas na esfera particular no município. De fato, vamos encontrar aí um momento de transição do Magistério, a partir das instituições formadoras de moças para o ensino de crianças.

Durante os anos de funcionamento na Escola Estadual de 1º e 2º Graus “José Rocha Sobrinho”, o curso Pedagógico teve um número total de, aproximadamente, 1.330 (um mil, trezentos e trinta) matrículas, distribuídas em 9 (nove) anos de funcionamento, o que podemos verificar nos dados do Gráfico a seguir.

**Gráfico 1** - Progressão das Matrículas do Curso Pedagógico.



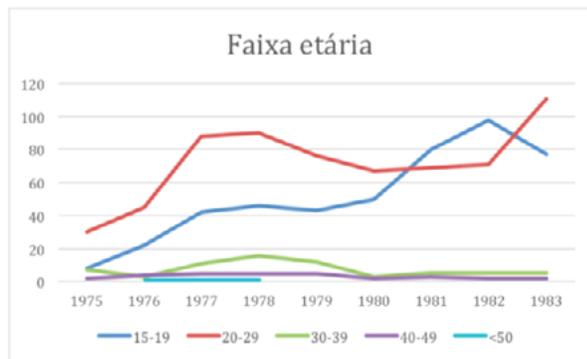
**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

De acordo com o Gráfico 1, podemos dizer que há uma linha crescente de 1975 a 1978, em sequência, um declínio de dois anos consecutivos e, por fim, uma progressão das matrículas até 1983, demonstrando a procura da população feminina por qualificação no município de Bananeiras e cidades circunvizinhas, o que advém prova-

velmente da disseminação do Curso Pedagógico entre moças de outras classes sociais.

No Gráfico 2, exposto logo abaixo, buscamos definir a faixa etária das alunas matriculadas, situando informações desde a turma pioneira até a extinção do Curso Pedagógico na Escola Estadual de 1º e 2º Graus “José Rocha Sobrinho”, exatamente no período do recorte aqui empreendido para análise.

**Gráfico 2** - Demonstrativo de faixa etária das alunas do Curso Pedagógico.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Sob o respaldo das informações advindas do Gráfico 2, fica evidente que o Curso atendeu uma ampla faixa etária. No entanto, as duas faixas etárias de maior expressividade quantitativa são as que compreendem alunas de 15-19 anos e 20-29 anos, sendo essa última a faixa etária com maior

representatividade, o que dá para supor a existência de uma demanda reprimida de formação profissionalizante, na rede pública no município.

Com efeito, apesar de não termos estudado aqui o campo conceitual da “memória”, reconhecemos o quão importante é entendê-la como um importante fenômeno para a sociedade, tendo em vista que as pessoas possuem a necessidade de fazer referência ao passado e, consequentemente, às suas histórias. De fato, a memória permite que acontecimentos, experiências, manifestações culturais e costumes sejam preservados ao longo do tempo.

Por isso, com base nas matrículas, podemos listar os municípios atendidos pelo Curso Pedagógico da Escola Estadual de 1º e 2º graus “José Rocha Sobrinho”, elencado por ordem alfabética: Arara; Bananeiras; Belém; Borborema; Cacimba de Dentro; Serraria e Solânea. Sendo assim, há que se considerar que essa escola cumpriu sua função formativa, em nível profissionalizante, formando professoras para as cidades aqui listadas, atendendo à necessidade de professoras devidamente formadas para o exercício da profissão, seja para o mundo do trabalho público ou privado.

Importa afirmar que para se formar professores, era necessário a composição de uma grade curricular que atendesse às normativas vigentes expressas na Lei 5.692/71,

que instituiu um currículo composto por disciplinas de uma base comum e uma parte diversificada (BRASIL, 1971), como veremos a seguir.

**Quadro 2** - Disciplinas para o Curso Pedagógico em 1983.

DISCIPLINAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS	
Disciplinas do 1º ano	Português, Matemática, Física, Química, Biologia, Fundamentos, Estrutura, Didática Geral, Educação Física, História do Brasil e Geografia do Brasil.
Disciplinas do 2º ano	Português, Matemática, Ciências, Educação Artística, Integração Social, Fundamentos, Didática de Estudos Sociais, Didática da Linguagem, Didática de Matemática, Didática de Ciências, Organização Social e Política Brasileira (O.S.PB) e Educação Moral e Cívica.
Disciplinas do 3º ano	Português, História, Geografia, Matemática, Educação Artística, Fundamentos, Estrutura, Didática de Estudos Sociais, Didática da Linguagem, Didática de Matemática, Didática de Ciências, Educação Física e Estágio.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora, 2022.

A base comum era formada por 12 (doze) disciplinas. Já na parte diversificada, as disciplinas para o 1º ano eram: Fundamentos, Estrutura e Didática Geral. No 2º ano, eram ministradas as disciplinas de Fundamentos e as Didáticas de Estudos Sociais, Linguagem, Matemática e Ciências; e, no 3º ano, acontecia o aprofundamento das disciplinas do 2º ano e o Estágio.

Na Escola Estadual de 1º e 2º Graus “José Rocha Sobrinho”, as atividades do Curso Normal começaram sob a administração do diretor João Francisco de Almeida, sendo substituído por Antônio Coutinho de Medeiros, em 1976, que permaneceu no cargo por aproximadamente 8 (oito) anos. Por essa ocasião, o quadro de professores era composto 22 (vinte e dois) professores.

Com base nas informações contidas nos documentos, elencamos os professores que lecionaram no Curso Pedagógico nos anos de 1975-1976, sendo eles: Cecília Euzébio de Lima, Lêda Pessoa de Aguiar, Gilka Bezerra T. Almeida, Margarida Cordeiro da Rocha, Ivaldo Antonio de Araújo, Teosimar Campos Moreira, Cleomar Marques F. de Melo, Margarida e Lenita Batista da Silva. Ressalte-se imprimir destaque para as professoras Lêda, Margarida e Teosimar, uma vez que elas eram responsáveis por ministrar as disciplinas específicas do Curso Pedagógico. Apresentamos, agora, no Quadro 3, o corpo administrativo e de apoio que atendia o grupo de estudantes da Escola Estadual de 1º e 2º Graus “José Rocha Sobrinho”.

## CAPÍTULO 2

**Quadro 3** - Demonstrativo do Quadro do Corpo Administrativo em 1975.

Nome	Cargo	Carga horária
João Francisco de Almeida	Diretor	Não especificado
Gilka Bezerra T. Almeida	Vice diretora	Não especificado
Maria Eunice Soares Moreira	Vice diretora	Não especificado
Martina Cele M. S. de Moraes	Vice diretora	Não especificado
Ieda de Lourdes Viana de Sousa	Assistente social	15 horas semanais
Márcia M. Guimarães Santa Cruz	Secretária	40 horas semanais
Maria Lindalva dos S. Cirne	Subsecretária	40 horas semanais
Maria José Mendes Cruz	Subsecretária	40 horas semanais
Maria Evanilda Soares Moreira	Auxiliar de administração	30 horas semanais
Maria Esmeralda de Carvalho	Auxiliar de administração	30 horas semanais
Matutina Correia Leite	Auxiliar de serviço	30 horas semanais
Rivaldo Cândido Rodrigues	Auxiliar de serviço	30 horas semanais

## CAPÍTULO 2

Luciano de Sousa Barbosa	Porteiro	30 horas semanais
Antonio Bento de Lima filho	Porteiro	30 horas semanais
José Tavares Simplício	Porteiro	30 horas semanais
Iracema Dias da Silva	Auxiliar de serviço	30 horas semanais
Maria Dulce de Araújo Costa	Auxiliar de serviço	30 horas semanais
Francisca Pereira de Araújo	Merendeira	30 horas semanais

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2022.

Neste último quadro, podemos perceber como se dava a organização administrativa da instituição de ensino, que contava com um diretor e um vice diretor para cada turno. O setor administrativo possuía uma organização a partir da existência de uma secretaria que coordenava as atividades dentro da gestão, o que era muito peculiar à época e atendia às necessidades burocráticas e administrativas, mas não atendia às necessidades pedagógicas.

Em tempo, há que se ressaltar que não há indícios de um profissional que atuasse diretamente na parte pedagógica do Curso, ou seja, a figura de um coordenador pedagógico ou supervisor escolar. Tal fato denuncia o quanto era forte o aspecto técnico do Curso, seja pelos próprios

marcos legais vigentes, seja pela construção histórica da figura desses profissionais no campo da gestão educacional e escolar em nosso país. Mas, esta, afinal, é uma outra história, cuja natureza em muito nos inquietam também.

### **Considerações Finais**

Consideramos, neste estudo, registrar, com realce sobre o tempo cronológico, o recorte histórico que enfatiza o período de 1975 a 1983 na historiografia da formação de professoras em Bananeiras, proporcionando uma discussão que adentrasse nesse vácuo e preenchesse a lacuna existente e, assim, permitisse a contextualização dos aspectos legais e históricos desse berço formativo para o Ensino Normal no município e região.

Neste contexto, há que se ressaltar uma expressão que, vez ou outra, trouxemos a tona: “achados”, na perspectiva freireana. Este vocábulo, entre outros significados, pode ser entendido como “descoberta” ou, então, como aquilo que foi “encontrado” a partir de inquietações, de suposições, o que pontualmente nos moveu na arquitetura do texto apresentado. Nesse lugar, compreendemos o quanto as memórias documentais podem e devem ser desvendadas a fim de nos ajudar a entender como (re)organizar as lacunas históricas, em especial, quando se trata da formação de professores e professoras.

Com efeito, localizar e listar o acervo que dá vida ao Curso Pedagógico na Escola Estadual de 1º e 2º Graus “José Rocha Sobrinho” significou instrumentar pesquisas futuras sobre a identidade profissional das professoras que o Curso formou e qual a função que ele desempenhou para o desenvolvimento educacional das cidades atendidas no entorno de Bananeiras.

Diante do exposto, percebemos a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre a formação de professores em Bananeiras, visto que desde 1931 há formação de professores no município, o que supõe uma história de mais de noventa anos formando professores, portanto, cabendo análises mais profundas. Nessa esteira, enfim, consideramos que registrar esse período histórico proporciona o preenchimento da lacuna apontada em nossa problemática, contextualizando como se deu a formação docente em Bananeiras de 1975 a 1983 com foco sobre o tempo e as temporalidades daí advindas.

## Referências

ANDRADE, Vivian Galdino de; RAMOS, Thaís Cássia Cavalcanti; SILVA, Aline Ferreira da. **Bananeiras**: Inventário Pedagógico. Disponível em: [Inventário Pedagógico de Bananeiras \(pubhtml5.com\)](https://pubhtml5.com) Acesso em 10 de maio de 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil no Século XX: o desafio da educação. In: \_\_\_\_\_. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Escola normal da Parahyba do Norte: movimento e constituição de professores do século XIX.** 2010. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, UFPB, João Pessoa.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** [Lei orgânica do ensino normal].

BRASIL. **DECRETO Nº 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma Do ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o Império. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.leg.br) Acesso em 19 de abril de 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 200, de 20 de outubro de 1931.** A União, João Pessoa, Anno XL, Nº 241, 20 de outubro de 1931. Parte Oficial, p.2.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ministério da Educação e cultura. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em 23 de mar. de 2022.

BRASIL. **Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei Nº 851, de 9 de dezembro de 1952.** Dá organização ao Ensino Normal do Estado da Paraíba. Diário Oficial, de 09 de dezembro de 1952.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

Lei 761 de 07 de dezembro de 1883. **O Liberal Parahybano.** Anno V, nº 192. Parahyba do Norte: 1883. Disponível em: [O Liberal Pa-](#)

[rahybano \(PB\) - 1879 a 1889 - DocReader Web \(bn.br\)](#). Acesso em: 19 de abr de 2022.

PARAÍBA. **Lei Nº 637 de 29 de novembro de 1951**. Concede subvenção a Escola Normal Regional “Santo Antonio”, do município de Piancó. João Pessoa, PB. Palacio do Governo, 1951. Disponível em: [6102\\_texto\\_integral](#). Acesso em 24 de abr. de 2022.

PARAÍBA. **Lei Nº851, de 9 de dezembro de 1952**. Dá organização ao Ensino Normal do Estado da Paraíba. Diário Oficial, 1952. Disponível em: [http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl\\_documentos/norma\\_juridica/7699\\_texto\\_integral](http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/7699_texto_integral) Acesso: 06 de maio de 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico/Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. 2 ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

Revista do Comércio. **Ano II. Nº 9. Agosto de 1946**. Disponível em: [Revistas 1911 a 2019 - DocReader Web \(docvirt.com\)](#). Acesso em 01 de maio de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Revista de Educação**. Publicação nesta coleção. 19 Maio 2009. Data do Fascículo Abr 2009.

SOUZA, José Clécio Silva e. **Educação e História da Educação no Brasil**. Revista educação Pública, 27 de nov. 2018. Disponível em: [Revista Educação Pública - Educação e História da Educação no Brasil \(cecierj.edu.br\)](#). Acesso em 17 de Mar de 2022.

TRINDADE, Josefa Celiane Pociano da. **‘COLÉGIO SAGRADO CO-RAÇÃO DE JESUS’ – UMA INSTITUIÇÃO A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM BANANEIRAS (1940 – 1970)**. 2017. Monografia (Licenciada em Pedagogia) – Departamento de Educação, UFPB, Bananeiras.

# CAPÍTULO 3

## O CONCEITO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO QUINTO ANO EM BELÉM/PB

- » Maria da Conceição Clementino da Silva
- » Luciene Chaves de Aquino

### Introdução

Trata-se de uma discussão sobre “educação financeira”, cujo teor se caracteriza como um tema candente, considerando as variedades de produtos ofertados e o estímulo ao consumo pelas diferentes mídias na atualidade. As questões financeiras nos acompanham desde a infância até a vida adulta, por isso, arriscamo-nos a cogitar que a alfabetização financeira é tão importante quanto a alfabetização escolar.

O estudo partiu da preocupação de entender o modo como a educação financeira pode ajudar no desenvolvimento infantojuvenil, visando a formação de adultos consumidores conscientes. Assim, temos como objetivo de

pesquisa compreender como as crianças do 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental concebem a temática “educação financeira”. Estudos sobre esta temática têm sido relativamente comuns em países de economia razoavelmente estável e vêm ganhando destaque no meio nacional, devido a preocupação em conscientizar as pessoas sobre a necessidade de fazer o uso seguro do dinheiro, dosar seus gastos, otimizar a renda, e assim, trilhar um caminho mais seguro com relação a sua vida financeira.

O tema se apresenta relevante quando consideramos que as decisões financeiras de sucesso ou insucesso, tomadas pelas pessoas, afetam diferentes esferas de suas vidas, sobretudo quando contraem dívidas que venham a desestabilizar não somente a vida financeira, mas também o aspecto emocional e a saúde mental. Pois, muitas e diversas são as variedades de produtos ofertados no mercado, acompanhados de propagandas que instigam o consumo e transformam “desejos”, em “necessidades”. Verdadeiras tentações para pessoas de todas as faixas etárias.

O que temos visto é que boa parte das famílias brasileiras não tem tanta preocupação em tratar de noções básicas sobre o dinheiro com seus filhos, de conscientizá-los desde a infância em relação ao consumismo, que é algo bem comum entre as crianças. Pois, de fato, isso contribuiria para a formação da personalidade e de hábitos saudáveis ao longo da vida.

Conforme Rocha (2008, p. 13), “quando o indivíduo tem as finanças em ordem, ele toma decisões e enfrenta melhor as adversidades. E isso ajuda não só na vida financeira, mas também nos aspectos familiares”. Por esse viés, percebemos que ao ensinar para uma criança a lidar com dinheiro desde cedo, quando adulta, ela terá maiores chances de aprender a administrar o seu salário e a sua vida.

Em alguns países, a educação financeira é iniciada no seio familiar, e a escola, nesse sentido, apresenta-se com o papel de enriquecer aquilo que as crianças já trazem de casa. No Brasil, esse tema ainda é pouco discutido tanto no âmbito familiar, quanto por parte da escola. Isto poderá estar associado ao fato de o Brasil já ter passado por oito mudanças de moeda em 52 anos<sup>7</sup> (1942 e 1994), “Desse total, seis aconteceram num intervalo de vinte anos” (D’AQUINO, 2008, p. 8).

A instabilidade na economia brasileira, ao longo das décadas, de certo modo, causa insegurança quanto ao planejamento financeiro a longo prazo, considerando-se que “Numa economia sufocada pela inflação, qualquer tentativa de planejamento financeiro tinha resultados frágeis e desanimadores” (D’AQUINO, 2008, p. 9). Desse modo, ainda somos aprisionados(as) ao costume do gasto imedia-

---

7 Cruzeiro (1942 – 1965); Cruzeiro Novo (1965 – 1970); Cruzeiro (1970 – 1986); Cruzado (1986 – 1989); Cruzado Novo (1989 – 1990); Cruzeiro (1990 – 1993); Cruzado Real (1993 – 1994) e Real, a partir de 1º Julho de 1994 até o momento (D’AQUINO, 2008).

to, de não poupar ou de fazer uso incorreto do dinheiro, acarretando assim o endividamento e grandes dificuldades econômicas. “Uma consequência herdada do período de inflação, foi a ausência de uma educação financeira sólida em nossa formação” (D’AQUINO, 2008, p. 9).

Assim, algumas pessoas não lidam bem quando o assunto é dinheiro, de modo que, atualmente, a educação financeira é considerada como algo novo, mas necessário para que as novas gerações incorporem uma mentalidade de finanças pessoais pautadas no planejamento a curto, médio e longo prazo, com disciplina e maior controle de gastos do que as gerações passadas. A começar pelas crianças, que sendo educadas financeiramente, terão maior oportunidade de adquirir habilidades para lidar com questões que envolvam dinheiro com maturidade e equilíbrio ao longo da vida.

### **Compreendendo o Sentido de Educação Financeira**

Atualmente, a educação financeira vem ganhando ênfase no campo educacional, embora haja a necessidade dessa discussão também no seio familiar. Mas, o que entendemos por educação financeira?

Pinheiro (2008) define educação financeira como a habilidade que os indivíduos apresentam de fazer escolhas apropriadas ao administrar suas finanças pessoais. Tais

habilidades nem sempre nascem com os indivíduos, mas são adquiridas com experiências e decisões tomadas nos diferentes ciclos da vida.

Para Kiyosaki e Lechter (2000), a educação financeira traz um padrão de vida desejável e proporciona a sua manutenção. A aquisição de recursos exige conhecimento sobre dinheiro, é o que podemos chamar de “inteligência financeira”, que consiste na capacidade de empregar corretamente os rendimentos na execução de projetos relevantes segundo a escala valorativa de cada um.

Para D’Aquino (2012), educação financeira é a capacidade e possibilidade de ensinar à criança quatro princípios essenciais no trato com o dinheiro: como ganhar, como poupar, como gastar e como doar<sup>8</sup>.

- 
- 8 Reiteramos de modo mais detalhando, segundo D’Aquino (2008, p. 14), que o processo de educar as crianças para lidar com dinheiro deve abarcar quatro grandes áreas:
- Como ganhar: É saber que o dinheiro não vem dos pais e sim do trabalho. É fundamental para as crianças entenderem que ele é recebido em troca de alguma atividade, de algum esforço. Ganhar dinheiro é a capacidade de resolver problemas;
  - Como poupar: As crianças devem ser levadas a perceber que o prazer de poupar é semelhante ao que se obtém ao gastar dinheiro. São prazeres complementares. Tomar cuidado com o apego exagerado ao dinheiro que também é prejudicial na fase adulta. Ensinar a reconhecer a dualidade desses prazeres;
  - Como gastar: As crianças estão expostas a situação de consumo o tempo todo. Elas precisam saber que consumir é um processo de escolhas com consequências. Gastar é capacidade de fazer escolhas;
  - Como doar: A doação de dinheiro é a forma mais fácil e descompromete-

A ideia é que a criança seja capaz de aprender a ganhar dinheiro e faça o uso dele para resolver problemas e necessidades do cotidiano. Em tese, quanto maior a capacidade de resolução de problemas de alguém, maior a sua possibilidade de ganhar dinheiro. A educação financeira intenta desenvolver certas habilidades, a saber: a) Poupar, tomando-a como a capacidade de planejar no tempo a realização de um desejo, acreditando que há um benefício nesse adiamento; b) Ensinar a gastar dinheiro, fazendo escolhas significativas e orientadas pela convicção de que o ganho e o uso do dinheiro devem ser regidos pela mais estrita ética.

Segundo Modernell (2011, p. 1), “Educação Financeira é um conjunto amplo de orientações sobre posturas e atitudes adequadas no planejamento e uso dos recursos financeiros pessoais”. Assim, alimentam-se perspectivas da capacidade de se fazer boas escolhas ainda na infância, aprendendo desde cedo a juntar seu próprio dinheiro como também, saber lidar com ele nas mais diversas situações da vida cotidiana. A habilidade de tomar decisões acertadas e de forma mais cautelosa possível, se potencializa com o amadurecimento do indivíduo.

Relativamente às orientações e normativas que embasam a educação financeira, começamos por ressaltar a Lei

---

tida de generosidade. Contudo, é na doação de tempo e talento que se entrega de fato.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), ao dispor que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, LDB, 1996). Portanto, a educação plena requer a formação intelectual, moral e física, incluindo, também, a formação para lidar com as finanças.

Neste sentido, Carvalho (1999) realça que a escola é o lugar ideal para se inserir uma nova cultura financeira. E ainda destaca que o conhecimento do Código de Defesa do Consumidor (CDC), a pesquisa de mercado e os saberes matemáticos envolvidos, podem constituírem atividades que orientem os estudantes a escolherem melhor os produtos, a forma pagamento, bem como identificar os juros neles embutidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam acerca da necessidade de se trabalhar temas relacionados ao cotidiano dentro da sala de aula. Além do mais, os PCNs sugerem a inserção de novas discussões a serem trabalhadas no currículo escolar, como Temas Transversais (TT). Esses últimos tratam de “questões sociais consideradas relevantes, problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (BRASIL, PCNs, 1997, p. 64).

A Educação Financeira está prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constando entre as Competên-

cias Gerais da Educação Básica, ao dispor que o estudante deverá ser capaz de negociar e defender ideias, pontos de vista, tomar decisões que respeitem e promovam os direitos humanos, mas sobretudo que adquira uma “consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, BNCC, 2022, p. 9).

A educação financeira nas escolas está ligada a problemas da contemporaneidade, considerando por um lado, o intenso apelo midiático para estimular o consumo, e por outro, a situação crítica de muitas pessoas submersas em dívidas, às vezes impagáveis com os rendimentos recebidos mensalmente. Portanto, saber equilibrar a vida financeira é uma habilidade importante para a nossa época, que poderá ser adquirida na educação escolar.

Kiyosaki e Lechter (2000) criticam o arcaico sistema de ensino, quando esse alega que o mesmo não tem conseguido acompanhar o ritmo das mudanças globais e tecnológicas do mundo atual. Logo, os jovens saem da escola sem qualquer fundamento financeiro. Ainda ressalta que a necessidade de se ensinar aos jovens, as habilidades acadêmicas e financeiras de que precisarão não só para sobreviver, mas para desenvolver-se no mundo com que se deparam.

Nesta perspectiva, se há dificuldades com as finanças para quem tem uma razoável renda mensal, é porque alguma coisa não está sendo entendida, sejam palavras, sejam números, pois “Analfabetismo, tanto de palavras quanto de números, é a base das dificuldades financeiras” (KIOYOSAKI; LECHTER, 2000, p. 76). Pois, a falta desse conhecimento acaba levando o indivíduo às péssimas escolhas e frustrações cada vez maiores, sofrendo grandes consequências na idade adulta. Traduzem-se, portanto, em lacunas na formação, o que dificulta ainda mais o proceder bem e o bom senso ao lidar com o dinheiro.

A inserção da educação financeira na escola tem sido contemplada por algumas medidas para sua implementação, como por exemplo, a criação da “Estratégia Nacional de Educação Financeira” (ENEF), através do Decreto Federal 7.397/2010 e renovada pelo Decreto Federal nº 10.393, de 9 de junho de 2020. Trata-se de uma política pública de caráter permanente, visando uma mobilização multissetorial em torno da promoção de ações de educação financeira no Brasil. O objetivo da ENEF é contribuir para o fortalecimento da cidadania, ao fomentar e apoiar Programas de Educação Financeira nas Escolas de Educação Básica, dinamizando ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes (BRASIL, ENEF, 2021).

Outra iniciativa, só que de caráter privado, é o programa DSOP: diagnosticar, sonhar, orçar e poupar, criado em 2008 pelo educador e terapeuta financeiro Reinaldo Domingos, a fim de combater de forma eficiente o “analfabetismo financeiro” ao desenvolver no estudante quatro competências fundamentais: diagnóstica, sonhar, orçar e poupar, para que ele possa lidar com as questões financeiras com segurança e consciência (DSOP, 2022). O contato com o dinheiro e com o consumo é inerente à vida contemporânea. Logo, aprender desde cedo as suas diferentes nuances, talvez seja um caminho viável para identificar as possíveis armadilhas que, por vezes, lhes são intrínsecas. Assim, tanto em setores públicos quanto em particulares, já é possível destacar iniciativas de educação financeira na escola.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, tomamos como universo de pesquisa crianças do 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental do município de Belém, na Pararába, tomando como amostragem quarenta (40) crianças, divididas em duas turmas: sendo uma de escola pública municipal, e outra turma da rede privada de ensino, tendo sido aplicado um questionário com as mesmas perguntas em cada uma delas. A opção por selecionar escolas diferentes, se deu intencionalmente para que pudéssemos verificar a forma como a temática é concebida em distintos cenários. Os sujeitos da pesquisa são crianças que estão na fase de

escolarização regular específica da idade. As turmas foram denominadas de “A” (rede privada) e “B” (rede pública), as quais serão assim designadas nesse estudo.

Iniciamos uma conversa com os estudantes em cada turma, explicando a temática, bem como identificando a relação deles/as com o assunto. Na sequência, aplicamos o questionário com 21 (vinte e uma) crianças entre 10 (dez) e 11 (onze) anos da escola privada. Do mesmo modo, procedemos a pesquisa com a turma da rede municipal, composta por 19 (dezenove) estudantes, com idades que variavam entre 09 (nove) e 11 (onze) anos de idade.

Apresentamos aqui os resultados e discussões referentes às principais indagações feitas às/aos discentes, a fim de entender o que eles sabem sobre o tema, sequenciadas pelas respostas interpretadas e analisadas. Procuramos, então, abordar perguntas que envolvem seus sonhos, desejos e os meios de realizá-los, e se utilizam alguma ferramenta de poupança.

Destacamos as perguntas mais relevantes feitas aos alunos e as alunas, cujas respostas foram tabuladas em quadros demonstrativos, a saber:

**Quadro 1:** Você sonha em comprar algo? O quê?

	Turma A Escola Privada (%)	Turma B Escola Pública (%)
Viagem	5%	10%
Veículos	24%	16%
Aparelhos eletrônicos	24%	21%
Profissão	24%	42%

**Fonte:** Alunos/as da turma “A” (rede privada) e Turma “B” (rede pública), 2019.

Com relação aos sonhos, vimos que as respostas das crianças não variaram muito entre os dois grupos com relação aos desejos e aquisição de bens de consumo. Somos mobilizados pelos sonhos que temos, eles nos trazem esperança e motivação, ou seja, são eles que na maioria das vezes nos levam a trabalhar, estudar, fazer bons cursos, para adquirirmos o que tanto queremos. Pois, “São os nossos sonhos que norteiam nossos desejos e anseios pelo futuro. É por meio dos sonhos que visualizamos aonde queremos chegar” (BRASIL, BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013, p. 12).

Alguns sonhos não envolvem a utilização do dinheiro, outros, porém, necessitam de recursos financeiros para sua realização. Mas, tudo isso requer envolvimento, planejamento e esforço, além das contribuições da educação financeira na concretização de tais objetivos. A

questão seguinte trata dos meios possíveis para o alcance dos sonhos, a partir da pergunta:

**Quadro 2:** O que você poderia fazer para realizar o seu sonho?

	Turma A – Escola Privada (%)	Turma B – Escola Pública (%)
Trabalhar	24%	37%
Poupar dinheiro	19%	-
Estudar	38%	63%
Outros	19%	-

**Fonte:** Alunos/as da turma “A” (rede privada) e Turma “B” (rede pública), 2019

Tanto as crianças da turma “A”, quanto da turma “B”, responderam com maior porcentagem que “o estudo” seria o canal para a realização dos seus sonhos. Nesse ponto, é plausível nos atentarmos que nossas crianças percebem e acreditam na educação escolar como espaço para a realização profissional e pessoal, um caminho para alcançarem algo, mas que demanda muito estudo para tal.

Portanto, as crianças se mostram positivas e acreditam que para se chegar aos seus objetivos, estudar, trabalhar e poupar algum dinheiro, serão os melhores passos para alcançarem seus objetivos. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o planejamento financeiro que as crianças desenvolvem desde cedo, irão ajudá-las a tomar boas decisões.

Já, quando perguntados se fazem uso de alguma ferramenta prática de poupança, como o uso do “cofrinho”, obtivemos os seguintes resultados:

**Quadro 3:** Você tem algum cofrinho?

	Turma A - Escola Privada (%)	Turma B - Escola Pública (%)
Sim	24%	11%
Não	76%	89%

**Fonte:** Alunos/as da turma “A” (rede privada) e Turma “B” (rede pública), 2019.

As crianças tanto da turma “A” (76%) quanto da turma “B” (89%) deram, na sua maioria, respostas positivas em relação à prática de poupar. O “cofrinho” da criança de hoje, será a “reserva financeira” do adulto de amanhã. O uso do cofrinho é um instrumento pedagógico para a educação financeira. Seu uso traz para a criança a consciência dos seus esforços somados a aquisição daquilo que há muito lhe era almejado, causando assim um imenso orgulho de se presentear com alguma coisa decorrente de seu empenho.

Gustavo Cerbasi (2006, p. 93) afirma que “O cofrinho significa para a criança a primeira oportunidade na vida de sonhar com a realização de conquistas financeiras e de colher frutos da disciplina cultivada durante alguns meses”. É notável que quanto mais for estimulada esta prática, mas esse conhecimento vai se consolidando na criança, maiores serão as

chances daquela criança vislumbrar uma boa e possível vida financeira saudável e, assim, colher os frutos dos seus esforços.

### **Considerações Finais**

O estudo parte da preocupação de se entender o modo como a educação financeira pode ajudar no desenvolvimento infantojuvenil. Logo, a difusão dela nas escolas pode ajudar na formação das crianças para que possam fazer uso desses conhecimentos, tornando-os cidadãos consumidores mais conscientes com questões ligadas ao dinheiro.

A pesquisa com o uso de questionário, realizada com crianças de escola da rede pública e privada, possibilitou entendermos a relação que crianças de diferentes grupos tem com o dinheiro. E, ainda, revelou-nos que os estudantes de ambas as escolas, mesmo sem um estudo prévio da temática, evidenciaram ter “noções de educação financeira”, demonstrando fazer bom uso do dinheiro. Entretanto, destacamos como relevante o fato das crianças da escola pública perceberem o “o estudo” como caminho para a realização dos seus sonhos.

## Referências

BRASIL. Banco Central do Brasil. **Caderno de Educação Financeira: Gestão de Finanças Pessoais**. Brasília: BCB, 2013.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Educação Financeira**. Disponível - ENEF em: < <https://www.vidaedinheiro.gov.br/quemsomos/>>. Acesso: 20 de jul. de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. LDB. **Lei das Diretrizes Bases da Educação**. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. PCN (1997). **Parâmetros curriculares nacionais. Brasília**. DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 01 Ago., 2019.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. (2018) Disponível em: [http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso: 11 de set. de 2022

CARVALHO, V. **Educação Matemática: Matemática e Educação para o Consumo**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP-FE, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000199214>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

CERBASI, Gustavo. **Filhos inteligentes enriquecem sozinhos**. Rio de Janeiro: Gente, 2006.

D'AQUINO, Cássia de. Entrevista concedida. In.: SOUZA, Débora Patrícia de. **Educação financeira infantil**. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2012. Acesso em 02 de ago. 2019.

D'AQUINO, Cássia de. **Educação financeira: como educar seus filhos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DSOP. **A Educação do comportamento financeira**. Disponível em <<https://www.dsop.com.br>>. Acesso: 13 de jul. de 2022.

KIYOSAKI, Robert T.; LECHTER, S.L. **Pai rico, pai pobre**: o que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro. Ed. 66, Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

MODERNELL, Álvaro. **Educação Financeira**. 2011. Disponível em <http://ucho.info/2011/09/08/afinal-o-que-e-educacao-financeira/>. Acesso em: 04 Set. 2019.

PINHEIRO, Ricardo Pena. **Educação financeira e previdenciária**: a nova fronteira dos fundos de pensão. 2008. Disponível em: < [http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office/3\\_090420-113416-244.pdf](http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office/3_090420-113416-244.pdf) > Acesso em: 03 Set. de 2019.

ROCHA, Ricardo Humberto. **Educação financeira em pauta**. (2008) Disponível em: <<http://www.hsm.com.br/artigos/educacao-financeira-em-pauta>>. Acesso: 02 ago. 2019

# CAPÍTULO 4

## PANORAMA SETORIAL DAS ATIVIDADES IMOBILIÁRIAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE PARA O PERÍODO DE 2009 A 2019

- » Vinicius Bruno de Assunção Macedo
- » Patrícia Araújo Amarante
- » José Carlos Araújo Amarante

### Introdução

Segundo a Comissão Nacional de Classificação (CONCLA) (2021), as atividades imobiliárias são constituídas por loteamentos, locação de imóveis próprios ou de terceiros, construção própria ou condomínio, incorporação de imóveis, desmembramento de terrenos, administração de centros comerciais, *Shopping Centers*, condomínios residenciais, incorporação de imóveis, construção própria ou em condomínio.

Este setor também compreende atividades de gestores de propriedade imobiliária que participam de vendas e

locações de imóveis, elaboração de propostas, fechamento de contratos, desenvolvimento de estratégias, negociações e acompanhamento das fases de transações, como também as de proprietários de imóveis, agentes e corretores imobiliários que atuam nas atividades de intermediação da compra, venda e aluguel de imóveis e outros serviços como a avaliação de imóveis (CONCLA, 2021).

O mercado das atividades imobiliárias destaca-se pela grande importância econômica no Brasil, pois contribui para o desenvolvimento do país, com impactos no Produto Interno Bruto (PIB), geração de emprego, pagamentos de impostos e fomento ao mercado consumidor. A geração de renda e emprego movida por esse segmento empresarial possui grande representatividade na economia, com relevantes reflexos em termos nacional, principalmente quando considerado o aspecto social, pois está diretamente ligada à realização de sonhos como a conquista da casa própria (CAMPANI, 2019).

O objetivo de muitos trabalhadores está voltado em adentrar nas áreas de trabalho disponibilizadas por esse setor, que com o aquecimento do mercado imobiliário e facilidade em obter um novo imóvel nos dias atuais, vem favorecendo o aumento de oportunidades de negociações (CAMPANI, 2019).

Ademais, esse mercado é um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento das cidades, gerando cresci-

mento e possibilidade de aumento da qualidade de vida e oportunidades para a sociedade como um todo, por meio do aumento do volume de empregos diretos e indiretos gerados por serviços agregados como a incorporação de imóveis, sistema financeiro habitacional, publicidade e corretagem (SILVA, 2009).

Nesse sentido, este artigo possui como objetivo geral realizar uma caracterização do setor de atividades imobiliárias no Brasil, em termos de geração de emprego e renda. Para alcance desse objetivo propõe-se: verificar o crescimento das empresas no setor; assim como analisar os indicadores de empregabilidade das atividades imobiliárias.

Para tanto, a fim de compreender o crescimento deste mercado e seu comportamento econômico, foram utilizados os dados da Pesquisa Anual de Serviços (PAS) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2021), para o período de 2009 a 2019.

Nessa linha, foram explorados os seguintes indicadores: números de empresas que atuam no setor, pessoal ocupado (total e assalariado), referente a todas pessoas que ocupam alguma função no setor de atividades imobiliárias e que possuem remuneração salarial mensal definida; seguido pelas variáveis de salário de todas as atividades imobiliárias computadas na Pesquisa Anual de Serviços.

Para tanto, o artigo está estruturado da seguinte forma: fundamentação teórica, em que trata-se do mercado de atividades imobiliárias no Brasil; em seguida, tem-se os procedimentos metodológicos empegados na pesquisa; resultados e discussão e as considerações finais.

### **O Mercado das Atividades Imobiliárias no Brasil: uma síntese da Literatura**

O Mercado Imobiliário se caracteriza por atrair diversas pessoas que buscam moradia, assim como uma boa opção de rentabilidade no que diz respeito a investimentos. Nesse setor, ocorrem as negociações dos chamados bens imóveis. Assim, quando alguém compra, vende ou aluga esses bens, está participando do mercado imobiliário (CAMPANI, 2019).

As atividades imobiliárias são divididas em dois pontos importantes, o primeiro diz respeito a compra, venda e aluguel de imóveis próprios, onde os donos individualmente (sem auxílio de um corretor de imóveis) realizam a negociação e a finalização do seu bem. Já a segunda se refere a intermediação na compra, venda e aluguel de imóveis, ou seja, o corretor de imóveis ou a própria imobiliária ficam responsáveis pela negociação (processo de compra, venda e aluguel) (CONCLA, 2021).

É importante destacar a importância de se dividir as atividades imobiliárias em dois pilares, visto a alta de diversidade de componentes e funções que as envolvem. Ressalta-se também que não existe exclusividade da profissão de corretor de imóveis para serem os únicos que podem efetuar a negociação. Os próprios donos, mesmo sem nenhuma formação ou conhecimento prévio, podem negociar seus imóveis da maneira que bem entenderem, pelo simples fato de serem donos, estando evidentemente fazendo com forme a lei exige (SILVA, 2009).

Em dezembro de 1964, foi anunciada a Lei n. 4.591. A partir dela, o mercado imobiliário no Brasil passou a ser regulamentado. Antes disto, os compradores ou vendedores de imóveis não possuíam garantia sobre o acordo de venda, compra ou locações. Tendo em vista esse processo de regulamentação, observa-se um dinamismo maior em termos de geração de empregos e desenvolvimento de espaços de moradia, comércio e serviços. As atividades imobiliárias são consideradas um subsetor do Setor de Serviços, sendo constituídas por imobiliárias, empresas corretoras de imóveis, o profissional corretor, o proprietário, empresas que promovem propaganda e *marketing* para o setor, mão de obra e as empresas de construção civil, bem como as atividades de administração e comercialização voltadas as atividades imobiliárias (MATOS; BARTKIW, 2013, IBGE, 2021).

As empresas que atuam dentro desse setor levam em consideração que este mercado é receptivo às mudanças macroeconômicas, pois a administração deste sofre impacto com os demais segmentos, seja com os impactos de novas procuras, ou novos modelos de negócios, tecnologias e inovações. É necessário que os gestores levem em consideração esses aspectos para que esse segmento continue se desenvolvendo (DOCUSIGN, 2017).

Este mercado tende a crescer quando os cidadãos possuem maior poder aquisitivo, impulsionando a compra de imóveis e, conseqüentemente, o crescimento do mercado da construção civil. Nesse sentido, a construção habitacional é um indicador do crescimento urbano, pois a procura por habitação indica mudanças no poder de compra que os indivíduos possuem (BALL, 1996).

Em confirmação a essa ideia, o crescimento de um setor é resultante da compra dos produtos ou serviços e este crescimento implica na contratação de mais pessoas para atuarem nele. O mercado imobiliário acompanha este ciclo e emprega de forma direta e de maneira indireta (incorporação imobiliária, corretagem de imóveis, publicidade e sistema financeiro do setor) (MATOS; BARTKIW, 2013).

Os cidadãos empregados pelo mercado imobiliário podem ser remunerados de acordo com os serviços que oferecem ao setor. A remuneração também varia de

acordo com a região de atuação. Essa variabilidade também contribui para o desempenho do setor em termos de empregabilidade. Em 2017, por exemplo, este segmento empregou 360 mil pessoas (IBGE, 2019). Já em 2019, 10% dos empregos com carteira de trabalho foram gerados pelo setor imobiliário do Brasil (NARCIZO, 2019).

Dessa forma, o desenvolvimento desse mercado pode estar condicionado há vários aspectos, sendo os principais o desempenho econômico do país, o poder aquisitivo da população, o déficit habitacional, além do próprio crescimento da população, uma vez que, em consequência desses fatores, os indivíduos buscam por habitação e mais pontos de comércio e serviços relacionados a essas atividades (MATOS; BARTKIW, 2013).

Além disso, outras variáveis podem influenciar a compra, construção ou locação de imóveis, tais como: a alteração do perfil das famílias, a mudança de infraestrutura imobiliária, o crescimento e/ou facilitação de financiamentos, o aumento no poder aquisitivo da classe C (famílias com mais de 7 salários mínimos), e a inovação da engenharia civil (MATOS; BARTKIW, 2013).

O sucesso do mercado imobiliário também está atrelado a gestão imobiliária, a qual pode ser definida como um conjunto técnicas e ferramentas que possibilitam as empresas a buscar e adquirir clientes. Além disso, associado

ao conceito de gestão, busca-se através dessa ideia aumentar o número de produtos/serviços que são oferecidos, a fim de qualificar o atendimento final, aprimorando todas as etapas da negociação (DOCUSING, 2017).

## **Metodologia**

Este artigo trata-se de uma pesquisa descritiva, cujo setor a ser analisado foi o de atividades imobiliárias. Especificamente, as atividades imobiliárias compreendem a compra, venda e aluguel de imóveis próprios, intermediação na compra, venda e aluguel de imóveis, conforme classificação do IBGE. O período de tempo analisado compreende os anos de 2009 a 2019, sendo 2019 o ano mais recente disponibilizado no banco de dados.

As informações identificadas e discutidas tratam-se de dados secundários da Pesquisa Anual de Serviços (PAS), os quais foram obtidos por meio do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). A PAS compreende uma importante fonte de dados acerca do comportamento do mercado formal na ótica da oferta de serviços não financeiros no Brasil, cujas informações são fundamentais para o planejamento público e privado. Segundo informações do IBGE, a unidade de investigação da PAS é a empresa, sendo esta definida como a unidade jurídica dotada de uma

firma ou razão social, englobando o conjunto de atividades econômicas exercida por uma ou mais unidades locais.

Os dados da PAS coletados no sistema do IBGE foram tratados e tabulados por meio de planilhas, sendo apresentados visualmente por meio de gráficos e tabelas. As variáveis relacionadas ao de número de empresas, pessoal ocupado e salários do setor de Atividades imobiliárias foram analisadas a fim de identificar o desempenho do setor ao longo dos anos abordados na PAS. Como abordado no referencial teórico deste trabalho, as atividades imobiliárias são divididas em dois pilares, que são a compra, venda e aluguel de imóveis próprios que denominaremos de Atividade 1 e a intermediação na compra, venda e aluguel de imóveis que denominaremos de Atividade 2, essas atividades juntas são denominadas de Atividade Total. Para tanto, os resultados obtidos pela pesquisa do portal SIDRA ligado ao IBGE levaram em consideração esses dois pilares em seu estudo, com objetivo de subdividir as atividades imobiliárias em duas categorias.

Nesse sentido, torna-se importante a análise dos dados das variáveis a fim de identificar mudanças estruturais para entender como esse setor performou ao longo de 10 anos de pesquisas. Para isto, foram analisados três indicadores principais: número de empresas; pessoal ocupado; salários, retiradas e outras remunerações.

## Resultados e Discussão

### Número de empresas

Segundo os dados da PAS, o número de empresas que compõem o setor de atividades imobiliárias do Brasil, em um contexto total, se evidencia um número ascendente de empresas abertas no período de 2009 a 2019 (10 anos) (IBGE, 2021).

A crise no ano de 2008, fez com que as empresas do setor buscassem recursos externos, aderindo a captação de crédito com o mercado com aquisição de baixas taxas de juros, retomando sua posição no mercado em 2019. Os principais fatores responsáveis pelo crescimento do número de empresas após a crise de 2008 estão relacionados ao controle da inflação, fortalecimento da moeda, equilíbrio das contas públicas, baixo risco fiscal, criação de marcos regulatórios, otimismo do consumidor em relação ao aumento da renda, os níveis crescentes de emprego formal, aumento do volume de crédito, estabilidade e crescimento econômico do país, aumento da captação da poupança, entre outros fatores, que influenciaram o desenvolvimento do setor imobiliário, contribuindo para o aumento sistemático de empresas abertas (SILVA; FRANCISCO, 2010).

Ainda, pode-se dizer que a compra e intermediações nesse setor estão associadas as taxas de juros e inflação, o crescimento do PIB do país, empregabilidade, preços dos imóveis e condições de financiamento. Esses índices quando positivo para o consumidor fortalecem seu poder de compra, partindo de uma perspectiva que o brasileiro é mais disposto a investir em imóveis, quanto melhor for esses indicadores melhor será para o setor (SOBRINHA, 2009).

Nesse sentido, visualiza-se, em um contexto de retomada econômica, que a variável de empresas responsáveis pela compra, venda e aluguel de imóveis próprios se manteve em alta constante durante os 10 anos analisados. No que diz respeito a variável de empresas responsáveis pela intermediação na compra, venda e aluguel de imóveis, o crescimento não manteve uma constante totalmente ascendente como na variável anterior, pois o ano de 2018 obteve crescimento inferior ao ano de 2017, influenciando diretamente na quebra do ciclo de alta. Porém, em um contexto total, a tendência de empresas abertas no período de 2009 a 2019 foi de alta.

Os dados da PAS também mostram os resultados das atividades imobiliárias por região do Brasil. Nestes, evidencia-se que o maior número de empresas do ramo imobiliário se encontra no Sudeste (IBGE, 2021).

Estes mesmos dados mostram que a região a qual apresenta menos desempenho no setor ao longo dos 10 anos de estudo é o Norte, pois é a região menos desenvolvida industrialmente e também possui menor densidade demográfica comparado as outras regiões, ou seja, a região Norte é a menos populosa (FREITAS, 2021). É importante mencionar que a partir dos dados da PAS, no ano de 2015, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste demonstram queda no número de empresas. As demais regiões, Sul e Sudeste, apresentaram breve aumento do número de empresas nesse período (IBGE, 2021).

No ano de 2016, a abertura de empresas voltou a subir. Dessa forma, no ano de 2019, apenas o Nordeste teve um decréscimo de 1.575 empresas (IBGE, 2021). Ainda de acordo com o IBGE (2021), no ano de 2016, mais de 719,5 mil empresas fecharam as portas, enquanto 648,4 mil entraram em atividade.

## Pessoal Ocupado

Através dos dados da PAS, também é possível evidenciar o constante crescimento do pessoal ocupado total durante os 10 anos analisados. Na metodologia usada pelo IBGE (2021), uma pessoa é dita ocupada quando ela exerce atividade profissional (formal ou informal, remunerada ou não) durante pelo menos 1 hora completa na semana de referência da pesquisa.

O aumento do pessoal ocupado nas Atividades imobiliárias no período evidenciado se dá principalmente porque a tendência é de que quanto mais empresas estiverem abertas, mais pessoas estarão sendo empregadas. Então, esse índice é justificado devido ao aumento constante de empresas no setor de atividades imobiliárias demonstradas na subseção anterior, impactando diretamente o desempenho da empregabilidade (NAJBERG; PEREIRA, 2004).

Complementando as informações descritas acima, os dados da PAS demonstram, também, os resultados apresentados pelas atividades imobiliárias por região. Nesta, evidencia-se que o maior número de Pessoal Ocupado encontra no Sudeste, região que, conforme evidenciado anteriormente, também detém o maior número de empresas do setor de atividades imobiliárias do Brasil (IBGE, 2021).

Identificou-se, também, que a região que apresenta o menor desempenho em relação a empregabilidade é o

Norte. Este fator pode ser justificado pelo baixo número de empresas na região. Ademais, embora no ano de 2015 as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste tenham apresentado queda no número de empresas (conforme visto anteriormente), quando se trata do Pessoal Ocupado apenas a região Norte evidencia decréscimo nesse ano e também apresenta instabilidade até o ano de 2019. As demais regiões (Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste) apresentaram aumento do Pessoal Ocupado ao longo dos 10 anos (IBGE, 2021).

### Salário, Retiradas e Outras Remunerações

Através dos dados da PAS, também é possível demonstrar o crescimento no montante dos salários, retiradas e outras remunerações, no que diz respeito às atividades imobiliárias (IBGE, 2021). Segundo Neto e Tarvanaro (2016), as atividades imobiliárias, no que se refere a corretagem, tem sua distribuição salarial baseada em ganho de comissões.

Segundo o Código de Ética da profissão de corretor (1992, ), este deve “receber, somente de uma única parte, comissões ou compensações pelo mesmo serviço prestado, salvo se, para proceder de modo diverso, tiver havido consentimento de todos os interessados, ou for praxe usual na jurisdição”. Com os ganhos dessa atividade associada a comissão e o aumento de transações imobiliárias pelas

empresas, concluímos que o crescente aumento de salários, retiradas e outras remunerações dos empregados e das empresas nesse setor é justificado por essa perspectiva.

A partir da análise da PAS, evidencia-se que a Atividade 1 somou mais movimentação do que a Atividade 2 durante os períodos analisados. Ressalta-se que a Atividade Total e a Atividade 2, obtiveram aumento sistemático do ano de 2009 a 2019. A Atividade 1, obteve um crescimento sistêmico apenas do ano de 2009 até o ano de 2016, pois no ano de 2017 a movimentação diminuiu com relação ao ano anterior (2016). Nos dois anos seguintes (2018 e 2019) as movimentações de salários, retiradas e outras movimentações voltaram a crescer (IBGE, 2021).

Em síntese, os resultados dos indicadores analisados (número de empresas, pessoal ocupado, salários e outras remunerações) apresentaram crescimento durante os 10 anos evidenciados. A crescente dessas variáveis mostrou o desenvolvimento do setor de atividades imobiliárias e a evolução desse setor no Brasil.

## Considerações Finais

Este trabalho evidenciou as atividades do setor imobiliário no que diz respeito ao número de empresas, pessoal ocupado e salários. De maneira geral, verifica-se que o número de empresas assim como o indicador de empregabilidade no setor de atividades imobiliárias se mostra crescente.

Neste período, o crescimento das empresas do setor foi condizente com a empregabilidade. Dessa forma, a perspectiva de empregos e salários nas atividades imobiliárias são otimistas, uma vez que se mostra proporcional ao crescimento das empresas.

Assim, com a análise dos números de cada variável do setor de atividades imobiliárias pode-se afirmar que houve crescimento na maior parte dos anos. Em uma perspectiva total das variáveis, todas obtiveram desempenho positivo, o que evidencia o desenvolvimento e crescimento dessas atividades no país.

## Referências

- BALL, M. London and property markets: a long-term view. **Urban Studies**, v. 33, n. 6, p. 859-877, 1996. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/00420989650011636> Acesso em: 20 de julho de 2021
- CAMPANI, Bianca Jaeger. **A era digital e mercado imobiliário: transformação e oportunidades. Marketing Estratégico-Florianópolis**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/8766> Acesso em: 15 de julho de 2021
- CBIC. **CBIC prevê crescimento de 5% a 10% do setor imobiliário este ano**, (blog) Brasília: CBIC, 2020. Disponível em: <https://cbic.org.br/cbic-preve-crescimento-de-5-a-10-do-setor-imobiliario-este-ano/> Acesso em: 20 de julho de 2021
- CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL. **Resolução – COFECI Nº 326/92**. Brasília-DF, 25 de junho de 1992. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/arquivos/2017/2/art20170202-5.pdf> Acesso em: 01 dez 2021
- CONCLA, Comissão Nacional de Classificação. **Classificações estatísticas nacionais-Atividades imobiliárias/68**. IBGE-2021. Disponível em: <https://concla.ibge.gov.br/busca-online-cnae.html?view=secao&tipo=cnae&versao=10&secao=L>. Acesso em: 15 de julho de 2021
- DOCUSIGN. **Gestão imobiliária: o que você precisa saber para estar um passo à frente**. 2017. Disponível em: <https://www.docu-sign.com.br/blog/gestao-imobiliaria>. Acesso em: 22 de julho de 2021
- FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **Industrialização da Região Sudeste**. Brasil Escola. 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/industrializacao-regiao-sudeste.htm>. Acesso em 04 de dezembro de 2021.

FREITAS, Eduardo de. **Indústrias da Região Norte**. Brasil Escola. 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/industrias-regiao-norte.htm>. Acesso em 04 de dezembro de 2021.

KAMPHORST, Tânia. **Contabilidade aplicada à incorporação imobiliária**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://www.gnuteca.univates.br/bdu/handle/10737/823>. Acesso em: 22 de julho de 2021

MATOS, Débora. BARTKIW, Paula Izabela Nogueira. **Introdução ao Mercado Imobiliário**. © INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2013. Disponível em: <https://assis.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/11/Introdu%C3%A7%C3%A3o-ao-Mercado-Imobili%C3%A1rio.pdf> Acesso em: 15 de julho de 2021

NAJBERG, Sheila; PEREIRA, Roberto de Oliveira. **Novas estimativas do modelo de geração de empregos do BNDES**. 2004. Disponível em [https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/9641/1/Novas%20estimativas%20do%20modelo%20de%20gera%C3%A7%C3%A3o%20de%20empregos%20do%20BNDES.%20\\_P.pdf](https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/9641/1/Novas%20estimativas%20do%20modelo%20de%20gera%C3%A7%C3%A3o%20de%20empregos%20do%20BNDES.%20_P.pdf). Acesso em: 01 dez 2021

NARCIZO, Bruna. Setor Imobiliário sai do fundo do poço e deve impulsionar a economia em 2020: Construção cresce o dobro do PIB neste ano e, aliada ao juro menor, puxa fundos atrelados a imóveis. **Folha de S. Paulo**. Uol, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/12/setor-imobiliario-sai-do-fundo-do-poco-e-deve-impulsionar-economia-em-2020.shtml> Acesso em: 07 abr. 2020.

NETO, Miguel Kfourri; TAVARNARO, Roberto Ribas. Ensaio Sobre a Cobrança da Comissão de Corretagem Imobiliária ao Adquirente a Luz do Código de Defesa do Consumidor. **Revista Jurídica**, v. 2, n. 43, p. 479-492, 2016. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/1849> Acesso em: 01 dez 2021

SILVA, Ana Paula Braga; FRANCISCO, José Roberto Souza. **Análise dos fatores determinantes da estrutura de capital das empresas do setor de construção civil: Uma abordagem**

**durante e após a crise imobiliária.** Enfoque: Reflexão Contábil, v. 35, n. 1, p. 17-34, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3071/307145806003.pdf> Acesso em: 01 dez 2021

SILVA, Christian Deni Rocha. Cidade e natureza: mercado imobiliário, turismo e desenvolvimento urbano em Ilhabela. 2009. **Tese de Doutorado.** Universidade de São Paulo. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16135/tde-03052010-094532/publico/Cidade\\_e\\_Natureza\\_Rocha\\_e\\_Silva.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16135/tde-03052010-094532/publico/Cidade_e_Natureza_Rocha_e_Silva.pdf). Acesso em: 07 de abr. 2021

SOBRINHA, Helena Sheifer. **O perfil do consumidor durante o processo de compra de imóveis no Banco do Brasil Agência IBAITI, PR.** 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26283> Acesso em: 01 dez 2021

VELLO, André Pinto Coelho; MARTINEZ, Antônio Lopo. Planejamento tributário eficiente: uma análise de sua relação com o risco de mercado. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 11, n. 23, p. 117-140, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/762/76231724007.pdf> Acesso em 01 dez 2021.

## CAPÍTULO 5

### “ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÔNIA ELIANE”: HISTÓRIA E PATRIMÔNIO EDUCATIVO EM SOLÂNEA/PB (1983-1985)

» Erinalva Barbosa Franco Ribeiro

» Vivian Galdino de Andrade

#### Passos Introdutórios

Este texto é fruto do trabalho de conclusão de curso submetido ao curso de Pedagogia da UFPB, Campus III. Ele visa historicizar a “Escola Municipal de Ensino Fundamental Sônia Eliane”, entre os anos de 1983 (sua fundação) e 1985 (seus dois primeiros anos de funcionamento), recorte temporal condicionado ao corpus documental encontrado na escola. Além do arquivo escolar, utilizamos como fonte de pesquisa o Jornal Correio do Moreno<sup>9</sup>, impresso noticioso

---

<sup>9</sup> Jornal que circulou na cidade durante a década de 1980. Ele se encontra

que circulou na cidade na década de 1980. Nesse trajeto, acreditamos que traçar uma versão da história dessa instituição escolar é discuti-la como parte integrante das histórias que tecem a cidade.

Antes de pensarmos em contar a história de um lugar, é necessário refletirmos sobre os sentimentos e emoções que este lugar carrega, temos que ser sensíveis ao ponto de entender os acontecimentos do passado e, assim, respeitar as memórias deixadas, para que elas possam ser contadas. Muitas dessas memórias podem ser coletadas no pensamento ou em objetos concretos, tais como as fontes que precisam ser consultadas e resguardadas para que não caiam no esquecimento. Para Pesavento (2007, p. 21),

Recuperar sensibilidades não é sentir da mesma forma, é tentar explicar como poderia ter sido a experiência sensível de um outro tempo pelos rastros que deixou. O passado encerra uma experiência singular de percepção e representação do mundo, mas os registros que ficaram, e que é preciso saber ler, nos permite ir além da lacuna, do vazio, do silêncio.

---

disponível para acesso no Repositório Digital História da Educação de Bananeiras, no seguinte endereço: <http://plone.ufpb.br/heb/contents/menu/acervos-digitais/jornais>.

Parte dessas sensibilidades é gestada em nosso caminho formativo, indo desde o início da vida escolar ao percurso vivenciado na academia. Foi integrando o Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano –HEBP<sup>10</sup>, que surgiu nosso interesse pela área da História e, mais especificamente, nos estudos que cercam a história do município de Solânea. A escolha por essa temática foi motivada pela experiência de pesquisa vivenciada no Programa de Iniciação Científica, durante o Projeto PIBIC (2018-2019), intitulado “Do *‘arquivo morto’* ao *‘registro histórico’* das instituições escolares de Solânea: levantamento, organização e catalogação do Arquivo da Secretaria Municipal de Educação (SME)”. Nela, trazíamos a finalidade de “Higienizar, inventariar e catalogar o acervo escolar da Secretaria de Educação do município de Solânea, mapeando as instituições educativas que já existiram/existem na cidade, suas datas de fundação e funções sociais” (Projeto PIBIC, 2019, p.1).

Nesta experiência de investigação, deparamo-nos com o arquivo histórico da Prefeitura de Solânea, local onde todos os documentos produzidos pelas Secretarias estavam situados. O acervo estava repleto de múltiplos e variados arquivos, e nele nos aventuramos pelo arquivo

---

10 Registrado no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9244025594549006>.

específico da Educação (SME), dotado de inúmeros documentos que situavam a existência de instituições escolares a partir da década de 1970.

Neste contexto, estudar a história das instituições escolares compõe uma pesquisa relevante, porque alerta a comunidade escolar a conhecer suas memórias, preservando os registros de passado pelos quais vivenciou a instituição escolar e, em especial, seu arquivo escolar. Tais memórias fazem parte de nossas vidas, nos constituindo como sujeitos escolares e como cidadãos, visto que a história educacional é parte integrante da história da cidade. Além disso, é na escola que aprendemos a nos socializar, sendo ela também uma instituição partícipe de nossas memórias afetivas.

Neste certame, investigar a história que cerca a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sônia Eliane é tomá-la como um lugar de memória educativa em/de Solânea. Nosso intuito, então, partiu, em averiguar quem foi “Sônia Eliane”; investigar essa instituição escolar, registrando os principais acontecimentos que marcaram sua história; e, ainda, refletir sobre a escola como um lugar de memória, patrimônio educativo e afetivo dos discentes que por lá passaram, bem como da comunidade escolar do seu entorno.

## Passos Metodológicos

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, sendo caracterizada como histórica e documental. O arquivo escolar compõe nossas fontes históricas, sendo compreendido como patrimônio educativo. Considerado como “morto”, quando usado se torna “vivo” e pulsante, podendo ser utilizado como instrumento de pesquisa, mais também como recurso didático a ser usufruído pelos próprios estudantes que formam a escola (claro que considerando as normas de manuseio para a sua preservação).

O acervo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sônia Eliane conta com documentos oficiais e administrativos, bem como fotos de comemorações realizadas na escola e troféus, frutos das participações realizadas nos desfiles cívicos. Situados em uma sala da instituição, esse acervo não está completo, tendo em vista que parte dele foi dissipado em um incêndio enfrentado na escola em 1986.

Além das Fichas de alunos, Cadernetas, Formulários de Matrícula, Histórico Escolar e livros de professores, consultamos jornais publicados na cidade de Solânea, datados da década de 1980. O Jornal Correio de Moreno circulou primeiramente em Solânea na década de 1920, e teria como “Director proprietário Tancredo de Carvalho, Direcção política Leoncio Costa e Redactor-chefe Abdias de Oliveira” (Jornal Correio de Moreno, 11 de dezembro de 1927). Se-

gundo Andrade (et. Al, 2021, p. 15), “Na década de 1980, o jornal Correio de Moreno volta a circular em Solânea por iniciativa do Prefeito Arnóbio Viana, diretor do periódico. Em seu novo formato, contava com o redator Geraldo Belo da Silva, com o editor José Carlos Aguiar e com a colaboração de Cleginaldo Clementino”.

### **Solânea e suas Instituições Escolares**

Solânea é uma cidade muito jovem, localizada no brejo paraibano, foi emancipada em 1953, mas antes disso viveu diversos cenários, já foi chã, distrito e vila quando ainda fazia parte do território bananeirense, sempre destacada pelo seu crescimento na região. [...]. A Vila de Moreno passou a ser chamada de Solânea, ganhando a sua independência social, administrativa e econômica pelo Decreto Lei Nº 967, de 26 de novembro de 1953 (Inventário Pedagógico ‘Solânea’, 2021, p.7).

Solânea recebeu esse nome pela produção de fumo, derivado da planta solanáceas. Mas, enquanto território, o município carrega consigo muitas histórias (ainda como Distrito de Moreno de Bananeiras), sendo sede de instituições renomadas no campo do saber e da informação, como o Correio de Moreno (que editava jornal de mesmo nome) e o Grêmio Morenense, que ainda na década de 1920 reuniam pensadores e intelectuais, espaços de sociabilidades na cidade.

Sobre sua vida educacional, a cidade teve, ainda no ano de 1917, o Instituto Celso Cirne, primeira escola pública direcionada à alfabetização de crianças, criada pela iniciativa de Celso Columbiano da Costa Cirne, político “[...], visionário, precursor benfeitor local que promoveu a vinda de alguns educadores da capital” (PINTO JÚNIOR, 2014, p. 43). Em 1935, essa instituição seria estadualizada e passaria a se chamar Grupo Escolar Celso Cirne, atual Escola Estadual de Ensino Fundamental Celso Cirne, uma das mais antigas da cidade. No livro *“Solânea - A idade da razão”*, Bastos (1987) narra que:

O município de Solânea dispõe atualmente de 76 estabelecimentos<sup>11</sup> de ensino de 1º grau, sendo 9 na zona urbana e 67 na zona rural, destacando-se a Escola Estadual de 1º grau “Padre Geraldo da Silva Pinto”, de rede estadual, que possui como diretora a Srtª Risoneide de Fátima Rodrigues Ribeiro. O 2º grau conta com dois estabelecimentos de ensino, sendo um deles profissionalizante: Colégio Comercial “Arlindo Ramalho”, que possui como Diretor o incansável batalhador pela educação solanense, o professor Geadelande Carolino Delgado (BASTOS, 1987, p. 81).

---

11 Dados coletados e anunciados pelo autor para a década de 1960.

No capítulo intitulado “*Aspecto Educacional*”, Lailton de Oliveiras Bastos ainda descreve a existência de um significativo número de estabelecimentos escolares em Solânea, que em três páginas enfatiza a história da educação do município pela compreensão de seus ditos “grandes educadores”. Colégios como o Arlindo Ramalho, o Colégio Profissional Pedro Augusto de Almeida e o Colégio Estadual de Solânea (hoje denominado como E.E.E.F.M. Dr. Alfredo Pessoa de Lima) são também mapeados como as escolas mais antigas do jovem município (Inventário Pedagógico Solânea, 2021, p.31-38).

Neste contexto, a Escola Sônia Eliane, instituição aqui estudada, localizada na zona urbana da cidade, estando mais afastada do centro. Ela está entre as 18 (dezoito) escolas que existem atualmente em Solânea. Segundo a pesquisa realizada, ainda no projeto de iniciação científica (2019-2020), a cidade atualmente possui nove (9) instituições localizadas na zona rural e as outras nove (9) situadas na zona urbana, conforme pode-se perceber no quadro que se segue:

## CAPÍTULO 5

**Quadro 1:** Escolas Ativas do Município de Solânea

URBANAS	RURAIS
Escola Municipal de Ensino fundamental José Américo de Almeida	Escola Municipal de Ensino Fundamental Inácio Antônio Manso
Escola Municipal de Ensino Fundamental Adelaide Gracindo	Escola Municipal do Ensino Fundamental José Pereira da Cruz
Escola Municipal de Ensino Fundamental Sônia Eliane	Escola Municipal do Ensino Fundamental Francisco Pedro da Silva
Creche Padre Geraldo	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Pinto
Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernestina Pinto	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santiago Chianca
Escola Municipal do Ensino Fundamental Jardim de Infância Lobinho	Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Ibiapina
Escola Municipal de Ensino Fundamental Celso Cirne	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Luís

## CAPÍTULO 5

Escola Municipal de Ensino Fundamental José Menino de Oliveira.	Escola Municipal de Ensino Fundamental Roque Guilherme de Miranda
Escola Cantinho da Monica.	Escola Municipal de Ensino Fundamental João Soares da Costa

**Fonte:** Projeto PIBIC (2018- 2019).

Dentro desse mapeamento, 94 (noventa e quatro) instituições podiam ser encontradas ao longo das décadas de 1970 a 1990 em Solânea, estando atualmente ativas apenas as escolas mencionadas no Quadro 1. Significativo número de fechamento e nucleação de instituições escolares merece pesquisas mais aprofundadas sobre a educação na cidade, principalmente no contexto rural, que das 47 (quarenta e sete) instituições existentes 21 (vinte e uma) foram nucleadas e 17 (dezessete) fechadas. Dados assim apontam para a necessidade de mais pesquisas no âmbito da educação do/no campo, possibilidade de investigação que teremos para outros trabalhos futuros.

## “Escola Municipal de Ensino Fundamental Sônia Eliane”: histórias e memórias

A criação da Escola Sônia Eliane pode ser datada do ano de 1983, pelo então prefeito da época Arnóbio Alves Viana (1983-1987)<sup>12</sup>. Segundo Bastos (1987), ele foi o nono prefeito da cidade de Solânea, tendo como vice José Barreto.

**Figura1:** Primeiro Prédio da Escola Sônia Eliane.



**Fonte:** Correio do Moreno (Ano 1 - Nº 1 – MAIO 1984)

Em sua gestão, Arnóbio Viana fez uma série de projetos voltados para o campo da educação, fundando, segundo o Jornal Correio do Moreno (julho, 1984, p. 8) “Doze salas de aulas, construídas [...] no início de sua administração, atendendo cerca de 500 alunos carentes da

---

<sup>12</sup> Era presidente do Brasil, em 1983 (ano de fundação da escola), João Figueiredo, que exerceu o mandato durante os anos de 1979 e 1985. Esse contexto foi marcado pela anistia dos presos políticos (após 21 anos de ditadura militar), pela abertura política (com as Diretas Já) e pelo alto índice da dívida externa, somada a crise econômica que assolava o país.

zona rural”. Conforme aponta o periódico, grande maioria dessas escolas havia sido criada no contexto rural.

Além da criação apenas de salas de aulas, o jornal anuncia nesse governo de Arnóbio Viana reformas em alguns estabelecimentos de ensino, dentre eles estavam Grupo Escolar Ernestina Pinto, Escola Modelo e o Jardim de Infância (“Lobinho”).

No número anterior este jornal divulgou uma das cinco unidades recém-construídas escolas na administração Arnóbio Viana, no caso, o Grupo Profa. Sônia Eliane. Passamos agora a divulgar os outros 4 grupos construídos nessa administração: - Unidade escolar de 1º grau Avelino Posidônio pereira, situada no sítio Pedrinha D’água; Unidade escolar de 1º grau Dr. Francisco de Gouveia Nóbrega, situado no sítio Capivara; e unidade escolar de 1º Grau Manoel Teodósio da Costa, no sítio Gruta de Santa Tereza, Sabino Macena, no sítio Bom Sucesso. Grupo Escolar Sítio Vidal, Grupo Escolar professor Francisco de Gouveia Nobrega Cinco Lagoas, Grupo Escolar Sítio Covão, Grupo escolar do Sítio Bom Sucesso, Grupo Escolar Sítio São Luiz, Grupo Escolar no Sítio Ramada de Baixo, Lagoinha dos Bragas, Casserengue e bairro Vila Gama, e reforma do grupo escolar do Sítio Juazeirinho (Correio do Moreno, 1984, p. 6, 7 e 8).

Nos anos posteriores a 1985, tendo em vista as duas gestões do governo Arnóbio Viana, continua o Correio do Moreno (1985, p.7), a criação de mais escolas “[...] localizadas nos sítios Jaguaré, Pedra D’água, Mariana e Lagoa dos Tanques”, e em 1986 “ele inaugura o grupo escolar Manoel

Barbosa Franco” (Correio do Moreno, 1986, p. 10). Nessas localidades, “crianças que se deslocavam vários quilômetros a pé para alcançar uma escola tem agora uma na porta de suas casas” (Idem). Em Solânea, comum é perceber que os nomes das escolas criadas são atribuídos, em grande maioria, a localidade onde estão situadas. Uma exceção a essa generalização é a Escola Sônia Eliane, que tem seu nome vinculado a uma homenagem.

Tal escola passou por duas fases, sendo primeiramente construída perto de um antigo parque de animais – o Parque de Exposições Camilo Calazans, também reestruturado pelo prefeito Arnóbio Viana.

**Figura 2:** Parque de Exposições Dr. Camilo Calazans.



**Fonte:** Bastos (1987, p. 79).

Nos dias atuais, este Parque não mais existe, situando em seu lugar estão o Hospital Municipal de Solânea e 20º Batalhão de Polícia. Além de também ter sido sede para

a Escola Sônia Eliane, atualmente localizada no Conjunto Epifânio Plácido<sup>13</sup>. O parque de exposições Dr. Camilo Calazans<sup>14</sup> foi criado através de uma iniciativa do Banco do Brasil no ano de 1962, tendo como primeira exposição bovinos. Em 1976, houve a Feira do Gado, é o que atesta o Correio do Moreno (1985, p.3).

O jornal (1985, p. 7) ainda cita que “Segundo Arnóbio a ideia de fortalecer a educação municipal, partiu do fato de ter presenciado, no período da campanha eleitoral de 82, uma escolinha primária funcionando vergonhosamente numa cocheira de acolher animais”. Para o prefeito, recém-empossado à época, as más condições em que se encontrava a educação em Solânea teria sido o motivo que o fez investir mais na área durante seu governo. Em seu discurso, publicado no jornal por ele também organizado, Arnóbio se dirige para os pais e professores, anunciando que: “A educação é o maior patrimônio que um agricultor pode deixar para que seu filho não enfrente embaraços na sua vida amanhã” (Correio do Moreno, 1985, p.7). O jornal, utilizado como veículo de divulgação das ações do governo

---

13 *O nome que intitula o Conjunto se refere ao prefeito de Solânea Epifânio Plácido da Silva, que governou o município entre 1963 e 1968.*

14 *“Camilo Calazans de Magalhães nasceu em Aracaju no dia 22 de janeiro de 1928, filho de Estêvão Coelho de Magalhães e de Heitorina Calazans de Magalhães, lavradores de cana-de-açúcar”. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/camilo-calazans-de-magalhaes>.*

municipal, ainda cita:

Acompanhado no momento das inaugurações pelos vereadores José Martins e Nilvaldo Quirino, pela secretaria Nitinha e pela coordenadora de centro, Luiza, do jornalista Geraldo Belo e do funcionário Creginaldo, deixou Arnobio, em todos os grupos restaurados no total de cinco unidades, um sensível apelo aos funcionários, pais e alunos, no sentido de que sejam evitadas depredações e todos outros, que ousem destruir aqueles centros educacionais, pois, segundo ele, 'esse não é um patrimônio de Arnobio nem da prefeitura, é enfim, de todos vocês que serão os nossos dirigentes de amanhã' (Correio do Moreno, 1985, p. 7).

Fruto da homenagem feita a sua amiga Sônia Eliane, Arnóbio Viana funda o "Grupo Municipal Professora Sônia Eliane". O jornal Correio do Moreno (1984) menciona a criação da escola em suas notícias, quando diz:

O prefeito Arnóbio sabe que é impossível se alcançar um nível satisfatório de desenvolvimento social sem o respaldo da educação. Por isso, segundo ele, a prefeitura está investindo enormes somas na construção de novas unidades escolares em Solânea. Uma dessas unidades é o recém-construído Grupo Escolar Sônia Eliane, situado no Parque de Exposição. Este grupo atende parte da população do bairro da Soécia e do Baixio, e constitui o primeiro de uma série de cinco grupos que já foram construídos no município (Correio de Moreno, Maio de 1984, p.3).

Essa reportagem revela o público alvo beneficiado pela escola recém-criada, provenientes dos bairros Soécia

e Baixio, locais considerados mais periféricos da cidade. O jornal Correio do Moreno (1985, p 4) cita o Programa Verde Teto, que se destinava a um programa de construção de casas para os mais necessitados, contemplando principalmente os bairros Soécia e Baixio:

Será mesmo a região do “Baixio”, localizado no bairro da Soécia a área escolhida para a construção de casas residenciais, destinadas a pessoas que tenham renda inferior a dois salários mínimos, numa ação conjunta entre a prefeitura municipal e a Caixa Econômica Federal, através do Programa ‘Verde Teto’.

Diante disso, entendemos que essa localidade abrangia uma população mais carente, e a criação da Escola Sônia Eliane próximo a esses bairros auxiliaria na promoção de melhores condições de deslocamento para os discentes. Foi o que aconteceria, constituindo a primeira localização onde a escola se situou. Em conversas informações, coletamos algumas características físicas da escola, que nos levam a inferir que a estrutura não era tão qualificada para se instaurar uma escola. Sua arquitetura escolar se desenha a partir de uma estrutura baixa, em forma de retângulo, com salas em um vão apenas, existindo uma garagem e um muro baixo.

**Figura 3:** Escola M.E.F. Sônia Eliane, 2021.



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras, 2021.

O atual prédio da escola (Cf F3), situado no Conjunto Epifânio Plácido da Silva, conta com 7 salas de aula, 2 banheiros, 1 sala de professores e 1 sala do diretor. Também comporta 1 cozinha, 1 sala de informática, 1 cantina e 1 banheiro de professores, 1 recepção e 1 pátio. Esse novo prédio foi criado em 1989, pelo então prefeito da época Waldomiro Jaime da Rocha (1989-1992).

Muito mais teria a ser investigado a respeito das práticas pedagógicas e da cultura escolar da instituição, possibilidades que respaldariam outro capítulo para discussão. No que se refere ao nome que se instituiu a instituição, mapeamos que Sônia Eliane Souza Azevedo foi uma professora que nasceu em Bananeiras em 05 de dezembro de 1958. Ela residiu na infância no Sítio Umburana, propriedade de seu pai.

Sônia Eliane ingressou na vida docente bem nova. Seu primo apontava que ela amava sua profissão, “Ela era da área de Pedagogia, então, ela chegou a atuar como professora no Recife, em um colégio de Freiras, e ela já se destacava como educadora. Segundo informações dos parentes, era uma coisa que lhe dava muito prazer o fato de estar em uma sala de aula, dando aula” (Primo, Entrevista, 2021).

**Figura 4:** Professora Sônia Eliane.



**Fonte:** Arquivo Escolar, 2021.

A sua trajetória na educação se iniciaria bem cedo, “Aos 17 anos já era professora de primeira fase. Aos 18 anos, foi aprovada em concurso público para professora em Recife. Com relativa idade, depois dos estudos primários, foi para Cabedelo prosseguir os estudos, indo residir na casa de sua

tia leda. Depois retorna e vai fazer o primário na escola Celso Cirne. Estudou o segundo grau no Colégio Santa Rita, em Areia. Em seguida, prestou exames vestibulares em Recife, sendo aprovada na UFPE para o curso de Pedagogia. Nessa ocasião, passou a residir num pensionato para moças, administrado por freiras. Através dessas freiras, passou a dar aulas no Colégio São José, sua primeira experiência de trabalho” (Primo, Entrevista, 2021).

A professora teria morrido em um trágico acidente automobilístico, em 13 de novembro de 1982, na cidade de Bananeiras. Por ser amiga de Arnóbio Viana, recebe essa homenagem póstuma, passando a intitular um educandário. Não somente a instituição educativa receberia seu nome, mas também a rua em que era localizado o primeiro prédio da escola, ainda no antigo parque de exposição.

Historiar essa instituição é trazer a tona traços um passado vivido em Solânea. É lidar com memórias, mas também com afetividades. Lugares assim não apenas compõem o patrimônio educativo de uma cidade, mas também constituem espaços de formação e recordação dos sujeitos.

## Referências

ANDRADE, Vivian Galdino [et Al]. **Inventário Pedagógico: Solânea PB**. Universidade Federal da Paraíba, Campus III/ UFPB, 2021. Repositório Digital HEB, UFPB/Campus III. Disponível em: <http://www.cchsa.ufpb.br/heb/contents/menu/acervos-digitais/recursos-didaticos-1https://online.pubhtml5.com/xokab/rlgt/>. Acesso em: 02 Nov. 2021.

BASTOS, Lairton de Oliveira, 1960\_. **Solânea a idade da razão**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1987.

JORNAL CORREIO DE MORENO, Solânea-PB (1984 a 1987). **Repositório Digital HEB**, UFPB/Campus III. Disponíveis m: <<http://www.cchsa.ufpb.br/heb/contents/paginas/correio-do-moreno>>. Acesso em: 06 Out. 2021.

MOGARRO, Maria João. **Arquivos e educação: A construção da Memória Educativa**. Revista brasileira de história da educação n° 10 jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38647/20178>>. Acesso em 21 nov. 2021.

PESAVENTO, Sandra J. LANGUÉ, Frederique. (Orgs.). **Sensibilidades na história** - memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre - UFRGS, 2007.

RIBEIRO, Erinalva Barbosa Franco. ANDRADE, Vivian Galdino. Do *'arquivo morto'* ao *'registro histórico'* das instituições escolares de Solânea: levantamento, organização e catalogação do Arquivo da Secretaria Municipal de Educação – SE. **Relatório de Iniciação Científica** (Educação), UFPB, 2019.

# CAPÍTULO 6

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

» Sabrina Castro de Almeida

» Lucicléa Texeira Lins

### Introdução

Esse trabalho é fruto da monografia desenvolvida como trabalho de conclusão de curso, pensado após a realização do Estágio Supervisionado VI, com área de aprofundamento em Educação do Campo, desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA). A atividade foi executada em escola do campo no município de Bananeiras, na Paraíba, numa turma multianual de 3º, 4º e 5º anos, quando pudemos observar as práticas desenvolvidas nessa turma e os desafios enfrentadas pela educadora.

A partir dessas experiências, foi instigada a curiosidade por compreender como está sendo desenvolvido o ensino e a aprendizagem no ciclo de alfabetização na escola do campo, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sabendo que o ato de alfabetizar é algo complexo e que ao se trabalhar numa perspectiva de educação popular, vem a tona as realidades dos estudantes vivenciadas em período pandêmico, momento em que foi adotado o ensino remoto emergencial, as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem são intensificadas. Assim, faz-se necessário refletirmos o ensino e a aprendizagem no ciclo de alfabetização nesse momento, principalmente nas escolas do campo, onde o acesso às novas tecnologias, que tanto apoiaram e apoiam o ensino remoto geralmente, é escasso.

Para tanto, refletir sobre o tema possibilita compreender quais são as principais dificuldades enfrentadas por esse público, para que assim seja possível formular inéditos capazes de intervir positivamente sobre o ciclo de alfabetização e, assim, contribuir com o ensino pós-pandemia.

Partindo da premissa que a modalidade de educação do campo é marginalizada e, em muitos momentos, é deixada em segundo plano, visto que existem leis para a garantia de qualidade dessa modalidade de ensino, mas não há políticas públicas capazes de efetivá-las.

Tomamos como referência as palavras de Hage (2006) ao apontar o descaso com a escolarização das populações do campo, pontualmente quando as práticas caminham contra os discursos, isso poderia justificar os altos índices de analfabetismo, bem como a precariedade dos prédios, currículo e docentes qualificados para atender as particularidades dessa modalidade de ensino. Essas situações, geralmente, não são investigadas quanto à efetivação das legislações de garantia de qualidade para a educação básica das escolas do campo.

Desta forma, indagamos nesse momento pandêmico ocasionado pela Covid-19, como está se dando o ensino e a aprendizagem remotos na visão dos educadores atuantes nas escolas do campo, mais especificamente no ciclo de alfabetização?

Temos, assim, como objetivo geral desse trabalho compreender como está se dando o ensino e a aprendizagem do ciclo de alfabetização nas escolas do campo na perspectiva dos educadores. Para que essas finalidades sejam alcançadas com êxito, temos ainda como objetivos específicos: verificar como estão se dando as aulas no ciclo de alfabetização; levantar com os educadores como está a aprendizagem desses estudantes no período pandêmico; entender as ferramentas didático-pedagógicas, utilizadas no ensino remoto para diminuir os impactos ocasionados pela pandemia.

## Metodologia

Tratando-se de um trabalho de abordagem qualitativa, a pesquisa vem refletir questões que ultrapassa os parâmetros quantitativos, como uma ferramenta de melhor análise das subjetividades.

Quanto ao objetivo da pesquisa, é de caráter exploratório em que, assim como coloca Gil (2002, p. 41), “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito [...]”. Para tanto, decidiu-se trabalhar com o estudo de caso, pois, ela “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”(GIL, 2002, p. 54)”.

Como instrumento de pesquisa foram elaborados dois questionários eletrônicos. Além disso, tivemos como sujeitos de pesquisa profissionais atuantes no ciclo de alfabetização da educação do campo do município de Bananeiras além da supervisora do ciclo de alfabetização, que foram denominados com um código alfanumérico.

## Desenvolvimento

Na pesquisa base desse trabalho, é discutido de forma ampliada e em formato de capítulos como está se desenvolvendo o ensino e a aprendizagem no ciclo de alfabetização das escolas do campo, de modo a discutir o perfil dos professores pesquisados, suas falas e concepções das vivências com a alfabetização em escolas do campo em período pandêmico. Também são abordadas as contribuições do supervisor no processo de ensino e aprendizagem no remoto.

Assim a realidade encontrada é de turmas, em sua maioria, multianuais. Porém, assim como Arroyo (1999, p.36) compreendemos que a...

Organizar a escola do campo por ciclos, no meu entender, seria um grande avanço. Porque a escola rural já trabalha crianças de idades próximas, socializadas de maneira bastante interativa, vivenciando experiências sociais, culturais, de produção muito próximas.

Compreendendo a importância do lugar de fala que, em muitos momentos, é negado, levantamos alguns questionamentos para os professores: o primeiro tratou de levantar quais as maiores dificuldades com relação à alfabetização no ensino remoto. Surgiram variadas respostas, dentre elas, a distância que, segundo eles, fez com que o rendimento caísse, o que se evidencia que o professor tem no processo de aprendizagem de forma que eles se torne

“[...] um mediador entre os saberes existentes e possíveis de modo que venha contribuir com o desenvolvimento cultural onde está inserido, impedindo que barreiras culturais se tornem agentes excludentes e preconceituosos” (NASCIMENTO; PONTES; ARAUJO, 2021, p.6). Mas, para que isso se efetive é necessário que o contato entre docente e discentes seja de modo presencial, ou mesmo virtual, o que nem sempre foi possível na pandemia, principalmente, no início do processo, quando toda a comunidade estava programada para o ensino presencial com metodologias e planejamentos específicos que não se enquadravam com a nova realidade.

Outro fator, segundo os professores, que impactou na alfabetização foi a falta de internet e de aparelhos tecnológicos para as aulas remotas, além do desdobramento para manter a atenção dos estudantes durante as aulas online, pois o ensino remoto emergencial exige que “[...] o docente tenha habilidades em utilizar os mais diversos recursos tecnológicos ao seu favor, a fim de corroborar com o ensino, tornando-se um mediador entre as tecnologias e o processo de ensino aprendizagem dos seus alunos” (NASCIMENTO; PONTES; ARAUJO, 2021, p. 5).

Com efeito, é difícil para um profissional que teve toda a sua formação voltada para o ensino presencial se adaptar rapidamente ao ensino remoto, nota-se que não

basta que professores e estudantes tenham internet e aparelhos de qualidade, mas principalmente precisam ter conhecimento sobre seu uso prático para as situações pedagógicas. Para que o educador proporcione um conhecimento significativo aos seus discentes, faz-se necessária uma metodologia específica, capaz de proporcionar mediações significativas.

Também foi colocada em pauta, a falta de apoio e acompanhamento dos pais e que em muitos casos apenas dão as respostas prontas quando deveria apenas mediar, mas como os pais não têm formação para tal ação, esse ato nem sempre é possível.

A família sempre foi fundamental no processo educacional, é ela a responsável por todo o apoio que esses estudantes necessitam para progredir na vida acadêmica. Porém, no período pandêmico ela se fez ainda mais necessária, uma vez que não há um profissional ali presente para organizar uma rotina e mediar o conhecimento, ficando a cargo das famílias a inserção dessas crianças no mundo cultural e letrado. Contudo, as classes populares não têm as condições necessárias para oferecer esse suporte, o contato com o meio escolar era o que, em muitos casos, proporcionava as crianças à entrada nesse mundo, porém com o distanciamento social isso não é mais possível.

Assim sendo, no contexto atual, há um agravamento da desigualdade social afetando diretamente as crianças das classes populares, pois a falta de recursos se torna um agravante para o processo de aprendizagem.

Outro ponto levantado como dificuldade na alfabetização, foi a elaboração de blocos de atividades que atendam as especificidades de cada estudante, visto que muitas das turmas eram multianuais. De fato, ficou evidente que essa demanda por planejar e executar atividades não é exclusivo do ensino remoto, por mais que tenha se intensificado nesse período, mas é algo próprio desse tipo de turmas que se vê tendo o trabalho multiplicado pelos anos/séries que as compõem.

Em suma, o cenário se repete, percebe-se isso ao observar outros trabalhos que apontam o surgimento das mesmas problemáticas evidenciando que não é uma questão presente apenas no município de Bananeiras. Luiz (2020, p.23) também aponta em seu escrito os mesmos fatores colocados pelos educadores respondentes do questionário.

Nesse sentido, surge um conjunto de fatores que podem afetar o processo de alfabetização no período da pandemia: internet de boa qualidade, dificuldade de acompanhamento pelas famílias, falta de recursos como computador, notebooks, tablets (dos professores e dos estudantes), e pouca ou nenhuma destreza no uso das ferramentas digitais, etc.

Ao serem questionados se, nesse período remoto, o ensino e a aprendizagem foram prejudicados, a resposta foi unânime: “sim”, e com essa informação vem junto a enxurrada de problemas. Entre os mais citados, destacam-se a falta de internet e aparelhos para acompanhar as aulas, bem como a distância e em alguns casos os responsáveis nem conseguem ir buscar os blocos de atividades, essas problemáticas, em muitos casos, dificultam a avaliação do professor sobre o desenvolvimento do estudante, pois não há um retorno se as atividades desenvolvidas estão surtindo efeito. Mas, de forma esperançosa, alegam que, de acordo com as possibilidades do momento, algumas crianças foram capazes de produzir conhecimento significativo.

Ao serem questionados se há uma maior precariedade de recursos (internet de qualidade, computadores, celulares...) nas escolas do campo, tanto na instituição como dos professores e estudantes, novamente nos deparamos com uma resposta unânime: “infelizmente”, pois todos os setes professores afirmaram que realmente existe uma maior precariedade de recursos.

Para a realidade da Educação do Campo, a falta de acesso a internet e as novas tecnologias se tornaram comuns. Todavia, o não acesso é uma violação de direitos. Em tempo, compreendemos esses meios como algo essencial na atualidade, sendo considerada, inclusive, por lei funda-

mental para o exercício da cidadania, conforme consta na lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, em seu “Art. 7º O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 2014b). Além disso, “no ano de 2011, a internet passa a ser reconhecida pela Organização das Nações Unidas, ONU, como direito de todos os indivíduos em razão de ser um instrumento essencial para procurar, receber e transmitir informações e todos os tipos de ideias” (FORNASIER; SCARANTTI, 2017, p.135).

Ao serem questionados se era possível desenvolver a alfabetização no ensino remoto fazendo uso das vivências do campo, recebemos respostas diversificadas, em que cinco educadores afirmaram que “sim” e um que era “possível, mas com muita precariedade” e outro que “não”, mas ao afirmar que sim, percebe-se que não é algo fácil, que exige o esforço do profissional, bem como de toda a comunidade escolar.

Compreendendo que o sistema educacional para ser plenamente desenvolvido exige esforço de todos os sujeitos e o apoio do município e do estado é fundamental, foi questionado se ocorreu a adoção de políticas públicas para apoiar os profissionais de educação atuantes no ciclo de alfabetização específicas para a educação do campo. Dessa forma, obtivemos respostas divergentes, em que quatro pesquisadores afirmaram não ter apoio ou formação específica, de

modo que ocorreram apenas orientações gerais para atuação no ensino remoto e sobre os cuidados com a sanitização do ambiente de trabalho e os outros três educadores afirmaram ter, mas não citaram qual política foi adotada mesmo pedindo na questão que detalhasse sobre os apoios adotados. Assim, em sua maioria, os professores revelaram que não ocorreram políticas públicas específicas para o ensino remoto no campo.

As duas últimas questões foram direcionadas para compreender se os alunos estão, ou não alfabetizados e/ou letrados, mesmo que de modo superficial, pois o período de alfabetização e letramento é extremamente complexo e envolve vários aspectos.

Perguntamos se os estudantes, na visão dos professores, são capazes de codificar e decodificar a os aspectos linguísticos de nossa língua, dessa forma, quatro deles afirmaram que “não” e três que “ainda estão em formação”. Sobre o letramento, três afirmaram “não”, dois declararam “estar em processo” e outros dois afirmaram que “sim”.

[...] sim meus alunos letrados, porém, entendendo que os mesmos precisam compreender todo o processo de aquisição da língua oral e escrita por meio da codificação e decodificação da língua portuguesa (P3).

Assim posto, o processo de alfabetização está sendo construído, mas de forma lenta e passando por vários percalços, de maneira que educadores e educandos tentam superar diariamente.

Concebidos, por muito tempo, como meros fiscais que serviam unicamente para vigiar o trabalho dos professores as funções das supervisões, eram duramente criticados e, geralmente, esses sujeitos que assumiam esses cargos eram mal visto pelos docentes. Assim, as atividades dos supervisores estavam ligadas a ideia de controle “a atuação do supervisor escolar, por muito tempo, não ia muito além de seguir o que era decidido por pessoas alheias ao contexto da escola, perdendo-se na burocracia dos papéis a preencher e a fiscalização” (MARTINS, 2012, p.18).

Assim sendo, as funções desses sujeitos passaram a ser entendidas como realmente deveria, um profissional que tem como principal função a “[...] parceria com o professor: ao passo que também conhece como a criança constrói seu processo de escrita e leitura, favorece o trabalho do professor auxiliando-o no seu fazer diário, como outro olhar, contribuindo para um processo educativo e não arbitrário” (MARTINS, 2012, p. 24). É sobre essa perspectiva de novo olhar que achamos pertinente, na execução dessa pesquisa, ter um espaço para observar como a pandemia está afetando o trabalho dos supervisores, quais são as maiores dificuldades enfrentadas em seu trabalho nesse momento, bem como suas contribuições para com os professores, nesse caso em específico os professores atuantes no ciclo de alfabetização das escolas do campo.

Notamos que os pontos abordados pelos professores só foram reforçados pela supervisora que, trabalhando nessa área há 8 (oito) anos, está atuando nesse cargo em específico apenas esse ano. Ela relata como dificuldade ocasionada pela pandemia da Covid-19, assim como os professores, o distanciamento com os docentes e as escolas, o que intensifica a preocupação com o alfabetizar, além da busca constante por novos conhecimentos que os aproximem das novas tecnologias para minimizar os impactos ocasionados pelo ensino remoto, que exige desenvoltura e criatividade dos docentes. E, assim, tendo como função orientar esses profissionais do ciclo a responsabilidade torna-se maior, uma vez que precisa estarsempre um passo a frente para que assim seja capaz de orientar os professores com proceder.

### **Considerações Finais**

O percurso percorrido, visando imergir em um ambiente muitas vezes silenciado, como é a educação do campo que apresenta peculiaridades, mas que em muitos casos não são considerados, resumindo essa modalidade a uma cópia do ensino oferecido na zona urbana. É sobre esse viés que consideramos a valorização da educação do campo de extrema importância, pois é por meio dela que a cultura campesina é firmada e esses sujeitos se tornam

partícipes do seu processo de educação, tendo em vista que assim o ensino terá significância.

É considerando essa camada popular que refletimos ao longo desse trabalho como está acontecendo o ensino e a aprendizagem nesse ambiente em tempos pandêmicos, pontualmente, no ciclo de alfabetização. Pois, muitos não têm internet nem aparelhos que auxiliem no acompanhamento às aulas e, por isso, ao trazer esse ponto, enfatizamos que essa problemática não se aplica apenas aos estudantes, nota-se que os profissionais e as próprias escolas do campo não estão equipadas para ter conforto na execução das aulas remotas.

Contudo, foram gerados métodos alternativos que, de certo modo, diminuiram o impacto negativo no ensino e aprendizagem, um desses métodos são os blocos de atividades, mas que evidentemente sozinhos não são capazes de proporcionar os plenos saberes e como nem todos os responsáveis têm conhecimentos suficientes para auxiliar os estudantes na execução dessas atividades, eles ficam à mercê da própria sorte. Como o ciclo de alfabetização é composto por crianças que não têm plena autonomia, faz-se necessária a mediação por uma pessoa competente. Mas, surgem alguns questionamentos: como oportunizar isso se, em alguns casos, os responsáveis são analfabetos e os estudantes não têm acesso as novas tecnologias e não há contato com

educadores? Para essa questão não temos resposta pronta, porém temos a consciência que se deve buscar compreender melhor essas questões e reinventar metodologias.

Diante disso, tem-se por um lado a educação do campo que não é valorada como merece e, do outro, a alfabetização, algo de extrema importância, mas que não deve ser tratada como alheia à modalidade de ensino. Sendo assim, como se deu e está se dando o ensino e a aprendizagem no ensino remoto na visão dos educadores atuantes nas escolas do campo, mais especificamente no ciclo de alfabetização? Podemos observar que não está sendo nada fácil.

A falta de infraestrutura e o distanciamento foram grandes contribuintes para que não se alcançasse o ensino e a aprendizagem tão almejada e a falta de retorno dos estudantes por meio das atividades, bem como da falta de observação em sala contribuir para dificultar a avaliação dos níveis de aprendizagem e sem essa avaliação é praticamente impossível propor ações que somem para o desenvolvimento dos estudantes. Outra questão fundamental, é o próprio despreparo dos profissionais da educação na atuação no ensino remoto, eles não foram formados para isso, na verdade, não deu tempo de ninguém se preparar. A pandemia foi repentina!

Mas, apenas a volta ao ensino presencial não sanará todos os desafios postos até aqui, pelo contrário, esse ambiente também será novo e necessitará de adaptação tanto dos professores como dos estudantes, pois os prédios com infraestrutura precária estarão lá, a distância a ser percorrida entre a residência do estudante e a escola permanecerá, os transportes, quando os têm, as estradas provavelmente não estarão melhores. Enfim, os desafios são muitos e o futuro da educação pública brasileira é incerto.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. **Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil**. Brasília:2014b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm). Acesso em 15 nov.2021.

FORNASIER, Mateus de Oliveira; SCARANTTI, Danielli Regina. **Internet no campo: direitos humanos e políticas públicas de inclusão digital**. Revista Extraprensa, [s.l.], v. 10, n.2, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/116050>. Acesso em: 14 nov.2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0UNufaohnfM3NFbXR0ajhqB8/view?resourcekey=0-9MWn3VdP8aZL8K12eofi8Q>. Acesso em: 13 nov. 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação**: pautado o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. Brasília, v. 87, n. 217, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1443/1182>. Acesso em: 13 nov. 2021.

LUIZ, Sylvania de Sousa Felipe. **Alfabetização na pandemia**: realidades e desafios. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19167/1/SSFL08012021.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MARTINS, Deise Costa. **A supervisão escolar nos processos de alfabetização e letramento**. 2012. Monografia (Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Sapucaia do Sul, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3048/Martins\\_Deise\\_Costa.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3048/Martins_Deise_Costa.pdf?sequence=1) HYPERLINK “[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3048/Martins\\_Deise\\_Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3048/Martins_Deise_Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)” & HYPERLINK “[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3048/Martins\\_Deise\\_Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3048/Martins_Deise_Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)” isAllowed=y. Acesso em: 17 nov. 2021.

NASCIMENTO, Hérica Schneider Sobral do; PONTES, Alex Correa; ARAUJO, Jessé Alves de. **A educação do campo em tempos de pandemia por covid-19** - como o professor tem reinventado sua prática. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, [s.l.], v. 2, n. 5, 2021. Disponível em: <http://www.recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/333>. Acesso em: 27 jun. 2021.

# CAPÍTULO 7

## A TECITURA DE PRÁTICAS CURRICULARES CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL

- » Helen Halinne Rodrigues de Lucena
- » Janúbia Gomes Miranda
- » Patrícia da Silva Dutra

### Introdução

Este artigo resulta de uma experiência de estágio, no Curso de Pedagogia da UFPB, Campus III, em uma escola pública de Bananeiras – PB. Refletimos sobre alguns aspectos das práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos – EJA, mediados e contextualizados pela história local e em articulação com a história prescrita no currículo.

Foi nosso interesse conhecer o potencial dessas práticas nas aprendizagens de estudantes da EJA. Para isso, baseamo-nos nas raízes críticas e históricas desta moda-

lidade, cujos objetivos sempre estiveram alinhados a uma expectativa de formação pautada na revalorização dos saberes populares (GADOTTI; ROMÃO, 2006), no respeito a suas culturas e no estabelecimento de diálogos entre as práticas de conhecimento e culturais (SANTOS, 2004).

A análise das práticas curriculares dessa experiência de estágio foi feita partindo do pressuposto de que a aprendizagem dos estudantes da EJA ocorre, mais facilmente, quando os conhecimentos abordados se associam a seus mundos de vida, observando suas vivências e universos culturais, o que requer a implementação de práticas curriculares contextualizadas.

Evidentemente que tais práticas, há algum tempo, já vêm sendo reconhecidas e valorizadas no discurso político e acadêmico contemporâneo<sup>15</sup>, mas continua merecendo problematizações, pois pesquisas na área revelam (ARROYO, 2007; DI PIERRO, 2010; RIBEIRO, CATELLI JR., HADDAD, 2015) que elas ainda são dissonantes da proposta de contextualização curricular, além de distantes dos objetivos da EJA e dos reais interesses e necessidades de aprendizagens de seus sujeitos.

---

15 Nas diretrizes curriculares nacionais da EJA, na própria LDB 9.394/96, nas Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEAS V e VI), em estudos de Paulo Freire e em estudos de diferentes autores nesta área revelam esse reconhecimento.

Ao considerar essa realidade, realizamos uma pesquisa-ação para melhor compreender alguns aspectos da prática curricular que consideramos fundamental à contextualização na EJA, colaborando para o alcance de seus objetivos e funções. As etapas desse caminho estão apresentadas na seção seguinte.

## **O Percurso da Pesquisa-ação na EJA**

A pesquisa ora apresentada, foi de caráter exploratório e decorreu de uma experiência de estágio na Educação de Jovens e adultos, onde foram captados alguns aspectos das práticas curriculares, mediados e contextualizados pela história local em articulação com o componente curricular de história prescrito no currículo.

Trata-se de uma pesquisa-ação realizada na vivência do estágio, que nos conduziu a uma sequência de ações cooperativas e participativas (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010), buscando identificar os sinais e os sentidos da contextualização curricular na EJA.

Dentre os instrumentos utilizados, eles foram a observação participante, a sequência didática e à análise, por meio da revisão bibliográfica. Pela observação exploratória e participante, analisamos o espaço e as relações dos alunos com a professora, a disposição dos conteúdos e recursos

didáticos, a didática utilizada etc., todos à luz do ideário da contextualização da prática curricular na EJA. Percebemos assim, que as práticas educativas com os sujeitos da EJA na escola campo do estágio, se caracterizavam mais por processos de repetição e memorização dos conteúdos, que por processos de reflexão e problematização, atrelados às suas realidades de vida. Isso nos encaminhou à etapa seguinte da pesquisa, relativa à intervenção pedagógica (através da sequência didática) e à sua análise.

Por meio da sequência didática, chegamos à etapa da ação da pesquisa, em que selecionamos os conteúdos da intervenção pedagógica, planejamos e executamos as práticas curriculares e avaliativas previstas junto aos estudantes da EJA. Ela se configurou fundamental à pesquisa-ação, pois permitiu refletir o potencial da contextualização da prática curricular na EJA que se deu por meio da valorização dos saberes dos educandos e de seus entrelaçamentos com os conhecimentos escolares. A reflexão dessas questões foi viabilizada pela pesquisa bibliográfica, que serviu como instrumento de orientação, reflexão e aprofundamento sobre estas práticas.

Orientamo-nos pelo princípio de que as práticas pedagógicas são espaços de criação curricular e não meros momentos de aplicação de currículos pré-fabricados (OLIVEIRA, 2001). Por esta razão, no âmbito da intervenção

pedagógica (sequência didática aplicada), colocamos em diálogo a história e a cultura local dos estudantes (suas realidades, vivências e saberes).

Assim o fizemos a partir de alguns aspectos da prática curricular que consideramos fundamental à contextualização, entre eles: a) a seleção dos conteúdos; b) as estratégias metodológicas; c) a organização social da aula; d) a sequência de atividades de ensino e aprendizagem; e, d) as formas de avaliação dos sinais indicadores das aprendizagens. Tais aspectos configuraram as categorias de análise desta pesquisa-ação e tiveram por referência a história local, o pressuposto Freireano de que a pedagogia é uma ação cultural que se executa a partir do contexto onde ela é praticada (FREIRE, 2011), e os princípios e objetivos da EJA, que no discurso político e pedagógico contemporâneo, são defendidos como direito e expressão da cidadania.

## O Discurso Político e Pedagógico na História Contemporânea da EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação, cujo objetivo é garantir o direito à educação a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escola ou não a concluíram na idade apropriada, por meio de um modelo pedagógico próprio que contribua para atender às necessidades e interesses sociais e subjetivos desses sujeitos, melhorar a qualidade de vida individual e de suas comunidades e lhes garantir os direitos de cidadania.

É recente a expressão destes objetivos no discurso político e no marco legal da EJA, dado que esta modalidade apresenta uma trajetória de muitas fragilidades, marcada por políticas descontinuadas, de baixo custo, formação rápida, e implementada via projetos, programas e campanhas geralmente descontínuas (HADDAD, 2015).

Portanto, se por um lado, até a década de 60 do século passado, as práticas pedagógicas na EJA visavam a homogeneização dos adultos, sem a preocupação com os contextos em que estavam inseridos, nem com a transformação social, por outro, no início dos anos 60, surgiram experiências educativas vinculadas ao projeto de educação popular, que mostravam resistência ao modelo de educação oficial e defendiam um novo agir pedagógico na área, visando a conscientização, a superação das condições de

exclusão dos sujeitos da EJA e a transformação da sociedade.

Apesar da frustração destes ideais políticos-pedagógicos com o Golpe Militar de 1964, eles ressurgiram na redemocratização do Brasil, quando a constituição brasileira de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive a oferta aos que não tiveram acesso na idade própria. Compreensão esta reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (BRASIL, 1996), colocando a EJA como um direito das pessoas jovens e adultas, uma consequência do exercício da cidadania e condição para a plena participação na sociedade (PAIVA, 1973).

De práticas compensatórias e assistencialistas, a EJA passou a uma modalidade da educação básica, requerendo currículo contextualizado e práticas pedagógicas adequadas às necessidades e interesses de aprendizagens de seus estudantes. Isso reverberou na proposição e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), que sugeriu uma proposta curricular própria para a identidade da EJA, norteadas pelo perfil de seus estudantes.

Tais diretrizes definiram as funções prioritárias da EJA (reparadora, equalizadora e qualificadora)<sup>16</sup> e, juntamente com as orientações das últimas conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA V e VI), que ampliaram o conceito de Educação de Jovens e Adultos, colaborando para construir uma política pública favorável à orientação de práticas educativas na área. Construiu-se no Brasil, após a LDBEN, um campo político favorável à EJA, que passou a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao largo da vida (DI PIERRRO, 2005).

Contudo, o conceito ampliado de educação de adultos, proposto nas últimas conferências Internacionais de Educação de Adultos, ainda não foi plenamente assimilado entre nós (DI PIERRRO, 2005), tampouco aplicado nas práticas curriculares. Em tempo, por educação de adultos, entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem

---

16 a) a função reparadora (mais do que o acesso, é o direito a uma escola de qualidade); b) a função equalizadora (pretende possibilitar ao jovem e adulto a retomada de seu potencial, o desenvolvimento de suas habilidades, a confirmação de competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida e um nível técnico e profissional mais qualificado); e, c) a função qualificadora (implica o próprio sentido da EJA, pois apela para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para a equidade e diversidade) (BRASIL, 2000).

suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade (Art. 3.º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, versão portuguesa).

Soma-se a isso, a alta demanda dos que necessitam da EJA, se considerarmos os índices de escolarização e analfabetismo da população jovem e adulta no país. Demanda essa que não tem repercutido em aumento de matrículas nesta modalidade, mostrando-se estas ainda mais reduzidas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

A redução das matrículas pode indicar fatores, como: a) falta de infraestrutura dos espaços escolares para atender a EJA; b) precária assistência da equipe pedagógica no turno em que ela funciona; c) formação inadequada ou inexistente dos docentes que atendem esta modalidade; d) ausência de um horário alternativo para atender a quem não pode estudar à noite; e) desarticulação entre EJA e mundo do trabalho; f) não reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA, etc. (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

O desafio é que se abram as portas das escolas para a EJA, viabilizando a realização de novas matrículas, e que esta modalidade ofereça aos educandos uma proposta pedagógica contextualizada, com professores capacitados, equipe de apoio, espaço estruturado e um currículo atento

às suas necessidades e interesses, os quais cumpram com o objetivo de uma formação crítica, autônoma, apta ao enfrentamento dos desafios da atualidade, em meio a lutas contra as desigualdades sociais.

### **Sinais e Sentidos da Contextualização das Práticas Curriculares na EJA numa Escola de Bananeira**

Para analisar os sinais e os sentidos da contextualização das práticas curriculares nas experiências com estudantes da EJA, elegemos cinco categorias. Tais práticas foram, por nós, entendidas como “[...] espaço de criação curricular e não apenas como momentos de aplicação de currículos pré-fabricados” (OLIVEIRA, 2001, p.232), o que torna necessário “[...] superar a concepção formalista de currículo e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência” (IBIDEM,2001).

As categorias de análise escolhidas foram: a) os conteúdos selecionados e a contextualização da prática; b) as estratégias metodológicas; c) a organização social da aula; d) a sequência de atividades de ensino e aprendizagem; e, e) os sinais indicadores das aprendizagens dos estudantes da EJA durante o estágio supervisionado.

Tendo a história local como principal eixo de reflexão destas categorias, tomamos por referência o pressuposto Freireano de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e às suas experiências sociais e culturais (FREIRE, 2011). Foi com essa compreensão que selecionamos os conteúdos e planejamos sua contextualização na prática, ocorrida, no primeiro momento, pelo planejamento da professora, que previa a abordagem de conteúdos de história, e, no segundo momento, baseando-se nos saberes dos estudantes sobre a história local do município/distrito e suas vivências nessa história.

Nesta etapa, foram solicitados objetos da vivência dos estudantes (pilão, fotografias de lugares da comunidade e de familiares, ferro de passar, etc.), que colaborassem para recobrar suas memórias sobre a comunidade e seus mundos de vida pessoais e coletivos naquele lugar. Por meio daqueles objetos e da abordagem contextualizada, eles foram estimulados a refletirem sobre si mesmos e sobre o mundo, de modo a compreenderem a história oficial a partir de suas próprias vivências e representações sociais.

Ao optarmos pela escuta dos sujeitos, valorizamos o saber popular como ponto de partida à construção do conhecimento historicamente acumulado, caminho que contribui com a emancipação social, já que a apropriação dos conteúdos curriculares é redimensionada pela cri-

tividade (PAIVA,1973). Trata-se de um fazer pedagógico, que mediado por conteúdos e práticas contextualizadas, se aproxima do conceito e princípios da Educação Popular, e segundo Brandão (2010) é uma escolha que precisa ser inserida nas práticas de reinvenção da EJA.

Nessa perspectiva, as estratégias metodológicas adotadas (exposição de fotos novas e antigas, objetos antigos e recentes, trazidos pelos estudantes à sala, além de roda de conversa, construção de cartazes, e produção de cordel sobre o tema), permitiu a troca de conhecimentos entre os pares. Aproximamos-nos, assim, de uma pedagogia pautada pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, significados e a cultura acumulados pela sociedade e em relação com suas trajetórias de vida (ARROYO, 2005, p.35).

Tais estratégias, a nosso ver, contribuíram para: a) tornar a aula mais dinâmica; b) viabilizar o diálogo entre os pares, que antes não dialogavam; c) estimular a expressão das próprias opiniões; d) envolvimento mais ativo nas atividades pelos educandos; etc., tudo isso indicando-nos os sinais e os sentidos da contextualização das práticas curriculares na EJA.

Com relação à organização social da aula, notamos, já no nosso primeiro encontro, que a sala era organizada nos moldes tradicionais, com carteiras enfileiradas,

expressando uma característica que, por si só, imprimia uma barreira entre alunos e professora. Na aplicação da sequência didática, propomos uma mudança nesta organização, sugerindo uma meia lua, de modo a viabilizar a roda de conversa, favorecer o diálogo aberto, agradável e encorajador para os estudantes.

Com essa simples modificação no ambiente, notamos uma mudança de postura dos estudantes, que pareceram mais livres para dizer sua palavra, opinar, dialogar e participar das situações de aprendizagem planejadas. A mudança de postura dos alunos revelou, para nós, os significados que têm a mudança de alguns aspectos da prática curricular se a queremos contextualizada e aberta ao diálogo. Estes aspectos são também alguns indícios de como podemos cumprir as funções da EJA e alcançar seus objetivos, sobretudo os voltados para sua função equalizadora.

Quanto à sequência de atividades, buscamos inseri-la em uma prática social em que os estudantes da EJA (re)conheçam suas culturas, suas identidades e vislumbravam possibilidades de emancipação. Ela se baseou em princípios como o diálogo, o respeito e a participação. Com duração de cinco dias, ela foi importante para a reflexão docente sobre a construção de novos sentidos para a didática na EJA, fazendo-a mais dinâmica, humana e libertadora ao passo em que se incentiva o diálogo, a

participação, a troca de conhecimentos entre os pares e a articulação entre os saberes populares e escolares.

Não menos importante é dizer que a sequência de atividades procurou atender as expectativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, quando estas propõem que as atividades da EJA devem considerar as necessidades de seus alunos e se organizarem de modo que incentive as potencialidades dos seus estudantes (BRASIL, 2000).

Por último, quanto aos sinais indicadores das aprendizagens dos estudantes da EJA na escola campo de estágio, podemos dizer que estes se revelaram através da produção de um cordel coletivo sobre a história local. O referido cordel apresentou saberes populares e escolares, em assuntos como: a história local da comunidade em que viviam; suas paisagens naturais; seus patrimônios culturais; suas festas populares; a posição geográfica da região; seus recursos naturais; as condições de plantação agrícola; os transportes locais e suas transformações, entre outros assuntos, que em diálogo com os conhecimentos curriculares, contribuíram para viabilizar a formação crítica dos estudantes da EJA.

## Considerações Finais

Neste estudo, procuramos analisar os sinais e sentidos de práticas curriculares desenvolvidas com jovens e adultos da EJA em uma experiência de estágio supervisionado. Observamos aspectos propícios à contextualização destas práticas, à luz dos saberes da prática social dos educandos e dos objetivos da EJA.

Os sinais sobre as aprendizagens obtidas pelos estudantes da EJA foram percebidos ao expressarem saberes da sua própria comunidade e de suas próprias histórias em diálogo com outros saberes e o reconhecimento de si mesmos como produtores de cultura e da história da humanidade. Na experiência empreendida, aproximamo-nos dos ideais da educação popular, dada a valorização da riqueza cultural das experiências dos sujeitos da EJA em estudo. Defendemos, assim, o compromisso com uma EJA que ofereça sentido e significado a seus estudantes, empenhada em suas aprendizagens efetivas e no cumprimento de seus objetivos enquanto modalidade da educação básica.

## Referências

- ARROYO, Miguel. Gonzalez. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares? **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**. V. 1, 2007.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO, MEC, RAAAB. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, 2005.
- BRANDÃO, C. R. Círculo de Cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.s; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. **Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em março, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº: 11/2000.
- DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.
- DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: UNESCO, MEC, RAAAB. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- JULIÃO, Elinaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy FERRARI, Vieira; Gláucia Maria. **As Políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB**.

In: Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, 2017.

KAUARK, F.; MANHÃES, F.C.; MEDEIROS, C.H. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna. Ed. Via Litterarum, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**. In: Alfabetização e Cidadania. Revista da Educação de Jovens e Adultos. Práticas Educativas e a construção do currículo, nº 11. São Paulo: RAAAB, abril/2001.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, v. 1, 1973.

RIBEIRO, Vera M. Masagão; CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sergio. (Org). **A EJA em Xequê**: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. Global: São Paulo, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019.

# CAPÍTULO 8

## A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO CURRICULAR

- » Carolina de Avelar Rodrigues
- » Silvânia Lúcia de Araújo Silva

### Contexto Introdutório do Estudo

No ano de 2017, o Governo Federal divulgou o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se autointitula como um “documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7)”. A Base como documento normativo, portanto, deve auxiliar na organização curricular, no planejamento pedagógico e, em especial, assessorar também no cumprimento das atividades dos gestores educacionais.

A presente discussão é resultado de um trabalho de conclusão de curso do tipo monográfico, realizado no Núcleo do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), campus III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entregue como um dos critérios para avaliação do semestre de conclusão de curso. Sua feitura teve como objetivo principal refletir sobre as implicações e os impactos do tipo de educação empreendido pela Base e o papel da gestão escolar na rede pública de ensino para a sua implementação. O estudo diz respeito de uma pesquisa qualitativa, de natureza participante e o método adotado, por conseguinte, é o dialético, organizada a partir estudos bibliográficos e análises de documentos.

Nesta tessitura, a priori, para orientar o leitor acerca da temática abordada, importa destacar que, diante da atual situação educacional herdada pelo contexto de pandemia, ocasionado pela Covid-19, foram exigidas várias tomadas de decisões, dentre as quais, o distanciamento social com vistas a controlar ou, ao menos, diminuir o contágio pelo vírus, sendo necessário o fechamento de alguns estabelecimentos, incluindo as escolas (CUNHA JÚNIOR et al., 2020). Nesse momento, o cenário educacional inevitavelmente também precisou se adequar. E, assim, no tempo em que vivia tais alterações, a educação brasileira precisou viver uma outra: a adequação dos currículos das instituições

educacionais à BNCC obrigatoriamente até, no máximo, o final do ano de 2019. O que não aconteceu como se previa.

É neste contexto de mudanças metodológicas e de adequações curriculares, quando exigiam-se novos arranjos e orientações direcionadas aos professores da rede pública de educação básica, que surgiu o questionamento: Como os gestores da rede pública de ensino estão lidando com a obrigatoriedade da implementação da BNCC nos currículos escolares, em meio à pandemia?

Historicamente, as reformas educacionais do Brasil não têm logrado êxito em conter ou diminuir drasticamente os problemas como a evasão e a repetência de série/ano letivo. Com base nisso, intuindo dar conta de desigualdades que perpassam as áreas e conteúdos temáticos, bem como os problemas apontados, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto possibilidade de “ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejar o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e ser balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 8).

Sua criação se dá entre embates legais, políticos e pedagógicos, culminando num campo de confrontos que continuam se estendendo entre pontos de críticas contundentes e de defesa à sua implementação nas redes de ensino da educação brasileira. Com efeito, de acordo com José Aloyseo

Bzuneck (2004, p. 9), motivação é “[...] aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso”. Nessa direção, o que nos despertou para a pesquisa a que este trabalho se refere parte das leituras vivenciadas no decorrer de cinco anos enquanto estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA/UFPB) e, mais que isso, da participação no Projeto UFPB em Seu Município<sup>3</sup>, intitulado “Uma BNCC para refletir e dialogar: dos saberes aos fazeres da prática pedagógica”, bem como no Programa Residência Pedagógica, que em muito contribuiu para reflexões sobre a temática.

Através das vivências experimentadas nos projetos e nas leituras orientadas a partir de alguns componentes curriculares, no percurso da formação acadêmica, surgiu o questionamento de como gestores da rede pública da Paraíba estão lidando com a obrigatoriedade da implementação da BNCC nos currículos escolares em meio à pandemia. Para respondermos às questões postas, elencamos como objetivo geral: refletir sobre as implicações e os impactos do tipo de educação empreendido pela Base e o papel da gestão escolar na rede pública de ensino para a sua implementação. Especificamente, versamos por resgatar o processo de construção da BNCC até sua divulgação e, ainda, refletir sobre o papel da gestão escolar para a implementação da BNCC e suas repercussões nesse processo de (re)construção curricular.

O foco do estudo consistiu em melhor compreender a realidade investigada. E, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.70), na abordagem qualitativa “(...) O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave (...)”. Assim, o ambiente natural do estudo é composto pelas partes constituintes da gestão educacional desenvolvida no interior da Paraíba. Os sujeitos da pesquisa compõem um grupo focal constituído por profissionais em educação, mais especificamente atuantes na gestão educacional, gestores escolares, diretores e adjuntos, sendo alguns do sexo feminino e outros do sexo masculino, com quem pudemos fazer um diálogo através do questionário proposto. Tendo em vista que o ponto de partida da pesquisa decorre da obrigatoriedade da implementação da Base Nacional Comum Curricular aos currículos escolares de todo o Brasil, a pesquisa participante se justifica como procedimento, pois, nessa direção, nasce a partir da problemática observada, advinda da obrigatoriedade de uma reforma curricular, em contexto totalmente atípico devido à pandemia vivenciada por todo o mundo e, no Brasil, desde o ano de 2020.

Além disso, ressaltamos que, como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário direcionado aos gestores escolares da rede pública de ensino. Para Proda-

nov e Freitas (2013), o questionário tem como característica primeira a elaboração de um material próprio com questões que seguem a mesma sequência de formulação para todos os sujeitos pesquisados. O questionário continha questões intercaladas entre fechadas e abertas e foi enviado aos participantes remotamente, através do *Formulários Google*. O *lócus* da pesquisa situa-se em Bananeiras, na Paraíba, município e estado brasileiros, onde está também situado o CCHSA, campus III da UFPB.

### **A Escola, A BNCC e a Gestão: reflexões sobre a implementação da Base**

A instituição escolar é, por si só, um sistema orgânico-social, pois, possibilita as interações de sujeitos distintos com responsabilidades definidas: o estudante, de aprender; o professor, de mediar essa aprendizagem, e o gestor, de dar condições para a escola, por exemplo, fluir.

No livro “Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática”, José Carlos Libâneo (2004) aponta o modelo de escola necessária para os novos tempos. Ele destaca a importância da promoção de formação cultural e científica, possibilitando o contato dos estudantes com a cultura advinda de preceitos como a ética, a estética, a linguagem, a técnica e a própria ciência.

A compreensão da escola como um lugar que gera conhecimento, ou seja, um “espaço humanizado gerador de igualdade e equidade, de empatia solidária, de acolhimento da diversidade, um lugar em que o conhecimento e as inter-relações possibilitam a inclusão e uma visão ampla para o que acontece no mundo” (SILVA, 2021, p. 6). Diante disso, conseguimos sinalizar qual precisa ser o papel assumido pela gestão escolar que, ainda de acordo com Silva (2021, p. 6), afirma:

A gestão educacional (...), ao assumir que a escola é esse lócus de aprendizagem, compreende também os alunos e alunas como sujeitos com direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como destaca a BNCC (2017). Assumir direitos de aprendizagem é mais do que ter expectativas em relação ao que se aprende, significa que os estudantes têm direitos e que é necessário favorecer condições para que eles aprendam e se desenvolvam.

Isto posto, refletimos sobre questões como: “Baseado em que fundamentos e princípios, o gestor escolar consegue garantir esse direito aos estudantes?” e “Qual precisa ser a direção desse gestor ao orientar a reformulação do currículo de sua escola para se ‘adequar’ à Base?”. Para Libâneo (2001, p. 03-04), “as concepções de gestão escolar refletem posições políticas e concepções de homem e sociedade. O modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico”. Assim, a relação da escola com as

transformações ou conservações da sociedade dependem de objetivos amplos a serem traçados pelos sujeitos que fazem a instituição escolar.

Criada em meio a um cenário de tensões e homologada, em 2017, num ambiente de conflitos políticos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por um lado, arrebanha aqueles que sugerem que o documento chega para agregar valor aos currículos nacionais de educação básica, por outro lado, há aqueles que a enxergam como recurso da reprodução de um modelo de educação neoliberal com propósito de formar cidadãos para a força de trabalho.

Para nós, a Base é compreendida como um documento de caráter normativo que não pode ser ignorado, que deve ser enxergado da forma como está posto à luz de nossa reflexão crítica acerca de suas repercussões na vida acadêmica dos estudantes da educação básica. De fato, entendemos que ela deve ser explorada como produto auxiliador das práticas pedagógicas, tomando como ponto de partida as necessidades dos educandos para a sua formação integral como sujeitos de direitos e deveres em nossa sociedade.

Embora sombreada por um cenário de contradições no que diz respeito à divulgação do documento, importa lembrar que, amplamente anunciado em 2017, sua implementação se tornou obrigatória nos currículos de todas as instituições de educação básica do Brasil até o final de 2019.

Para Malheiros e Forner (2020), a Base Nacional Comum Curricular foi constituída verticalmente, sem considerar os saberes dos professores, tendo como referência avaliações em larga escala e, nesse sentido, desconsiderando as peculiaridades oriundas das diferentes regiões do Brasil. Para os críticos da BNCC, ela é uma ferramenta de controle do trabalho docente e uma de suas consequências acaba sendo desvalorizar cada vez mais o professor, pois se vincula estritamente ao subsídio de avaliações de larga escala e à produção de materiais didáticos (CARA, 2019).

Neste cenário de tensões, de acordo com Dutra (2021), a BNCC tem sido pauta de discussões em todas as instâncias educacionais, fazendo-se presente em eventos de formação docente, nos debates em salas de aulas de cursos de licenciaturas e até nas próprias escolas. Ainda de acordo com a professora supracitada, embora haja o discurso de que a BNCC veio para reduzir as desigualdades educacionais hoje presentes no país, este é um documento que regulamenta as práticas e os currículos escolares, determinando as competências gerais e específicas, habilidades e, ainda, as aprendizagens essenciais que todos os sujeitos aprendentes brasileiros devem desenvolver e aprender no decorrer da educação básica, desde a educação infantil ao final do ensino médio.

A BNCC chegou às escolas, portanto, como um direito comum, seja por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e da reestruturação curricular dessas instituições ou ainda, dos currículos dos cursos de formação inicial e continuada para professores com a Base Nacional Comum Formação (BNC – Formação) e Base Nacional Comum – Formação Continuada (BNC – Formação Continuada), bem como nos programas de políticas públicas de educacionais do Governo Federal.

A exemplo de formação inicial dessas políticas públicas, temos o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que incentivam a inserção de licenciandos nas salas de aula de Educação Básica, tendo agora como documento norteador a BNCC. Estudantes de licenciaturas, na condição de “residentes” ou de “pibidianos” precisam, portanto, planejar suas práticas pedagógicas à luz das competências trazidas no documento.

Percebemos, pois, que a implantação da BNCC altera também as práticas dos gestores escolares e, ainda mais, ao definir a Base como um direito comum a todos os estudantes, compreendemos que a chegada do documento às escolas brasileiras se dará justamente por meio desse profissional de educação. Com efeito, “isso muda nossa maneira de pensar, de agir, de ver, de escutar e, conseqüentemente, de planejar a gestão escolar” (PEREZ, 2018, p. 61).

Para que se alcance o desenvolvimento máximo das capacidades dos estudantes, portanto, é imprescindível que todos nós da área da Educação trabalhe-mos em consonância com o documento apresentado em 2017 e, também, tenhamos acesso aos seus conteúdos de forma a adequá-los às nossas práticas pedagógicas, garantindo aprendizagens sig-nificativas e autonomia docente. Sob esse aspecto, é impor-tante que o gestor escolar também conheça o documento e propicie interações entre outros profissionais, ajustando-o às realidades das escolas em que atua.

Importa, ainda, para o gestor escolar e demais profes-sionais de Educação, compreender a BNCC não como currí-culo, mas como um documento normativo, assim como ele se apresenta, que busca referenciar as práticas docentes, os processos de ensino e aprendizagem, o trabalho do gestor e da organização escolar. Pois, afinal, a escola é – antes de tudo – um sistema organizacional, dinâmico e interativo, construído na e para a coletividade.

## O Processo de Implementação da BNCC na Escola Pública: um diálogo estratégico com a Gestão

Compreendendo a necessidade de um diálogo estratégico da Gestão Escolar na Paraíba sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pautamos aqui uma análise mais genérica das respostas dos sujeitos da pesquisa, mas com destaques pontuais para embasar a problemática sugerida. Logo, os gestores, em sua maioria, demonstraram clareza quanto ao seu papel não somente no que diz respeito aos aspectos burocráticos e/ou administrativos que envolvem sua gestão, mas também quanto ao seu trabalho pedagógico em conjunto com os demais profissionais que compõem o corpo escolar. A partir disso, de acordo com Lück (2006), entende-se por gestão democrática o ato de administrar, gerir uma instituição que promova a participação de todos os envolvidos no processo educacional de forma democrática, o que ressalta a participação dos corpos docente e discente, funcionários e comunidade em geral para que, assim, ocorra a busca por dias melhores na Rede Pública de Ensino.

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização de competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LÜCK, 2006, p. 21).

Esse modelo de gestão vem, portanto, substituir o autoritarismo empregado durante décadas na escola pública brasileira, envolvendo todos os segmentos sociais que a compõem com o propósito de proporcionar uma reflexão quanto ao papel do gestor no caminho por uma escola pública, gratuita e de qualidade. Nessa esteira, é possível perceber que há a compreensão do campo conceitual da gestão democrática, como parte integrante de um todo que é a escola.

Ao mesmo tempo, na busca por compreender a importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), questionamos quais foram os pontos tidos como cruciais para a construção dos PPPs nas escolas onde atuam. Em primeiro lugar, destacou-se a dificuldade de conseguirem o envolvimento da comunidade escolar, sobretudo dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes na elaboração do PPP. Além desse ponto citado como crucial para a construção dos Projetos, a pandemia ocasionada pela Covid-19 aparece como segunda mais citada nas respostas recebidas. De fato, os gestores demonstraram a preocupação em projetar ações adaptadas à nova realidade das escolas com vistas a superar as dificuldades advindas com o período de pandemia, o que vai ao encontro do que define Veiga (2002, p. 12) acerca do PPP: “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção

de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”. Partindo destas colocações, compreende-se, ainda, a preocupação com o distanciamento entre comunidade e escola, sentido pelos gestores pesquisados, potencializado, segundo os pesquisados, pela pandemia.

Ademais, pudemos compreender que, entre os maiores desafios enfrentados no contexto da pandemia, os mais evidentes na própria gestão, elencados pela maioria dos participantes, foi a falta de ferramentas para os estudantes conseguirem acesso às aulas remotas. Na tentativa de solucionar esse problema, os gestores fizeram uma busca ativa junto aos supervisores e professores para resgatar aqueles que se ausentaram totalmente da escola. Além disso, para as crianças que, em seus lares, não tinham acesso à internet ou a uma ferramenta como computador ou smartphone, a gestão pública municipal resolveu iniciar plantões quinzenais para a entrega de blocos de atividades e atendimentos individuais.

Em tempo, percebemos que as discussões sobre a implementação da BNCC nas escolas municipais de Bananeiras têm se dado em momentos pontuais, em reuniões entre a Secretaria de Educação, gestores, supervisores e professores da rede pública de ensino e comunidade escolar. Não havendo, portanto, um movimento mais profundo

ou denso dessa pauta nas reuniões pedagógicas, o que acreditamos advir de duas questões pontuais: o contexto da pandemia e a mudança da gestão municipal no início de 2021, o que, por si, aponta que as práticas, assim como suscita o MEC, nem sempre é possível dadas as circunstâncias micro ou macro relacionadas à educação brasileira, tal a sua complexidade.

Compreendemos, nesta perspectiva, que o papel da gestão escolar na implementação da BNCC, sobretudo em tempos de pandemia, consiste em avaliar de forma diagnóstica os planejamentos e as atividades curriculares, advertir acerca das necessidades de aprendizagens mais expressivas em sua escola, indicando possíveis intervenções dos docentes para efetivar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, a partir da realidade própria de cada turma. Isso, somado ao trabalho conjunto dos gestores com professores, supervisores pedagógicos e demais profissionais em educação, além da participação do Conselho Escolar, a nosso ver, é o que permitirá a proposta de uma adaptação conjunta dos currículos escolares em Bananeiras, à luz da BNCC, mas não totalmente refém dela, ao menos, essa é a nossa expectativa.

## Considerações Finais

O estudo sobre o qual nos propusemos discutir, levou-nos à compreensão de que o importante é que, com a BNCC instituída, os gestores escolares têm o papel de dar condições para que o documento chegue às escolas não como currículo, mas como documento normativo, assim como se autointitula no texto introdutório. Em Bananeiras, percebemos que o contato dos profissionais em educação com a Base tem se dado de forma gradativa, muito mais de forma pontual do que de forma estrutural, sobretudo devido ao contexto pandêmico no qual ainda estamos todos inseridos.

Destarte, entendendo a obrigatoriedade da inserção das diretrizes da BNCC nos currículos das escolas do município pesquisado, é possível concluir, em seus próprios relatos, que os gestores têm trabalhado para que as habilidades e competências do documento sejam trabalhadas no cotidiano escolar de Bananeiras.

Concluimos, enfim, reafirmando sobre a importância do pensamento crítico e a reflexão das práticas do profissional em educação, sendo ele professor ou gestor. Um documento como a BNCC, que chega com a promessa de unificar a educação para todos os estudantes do Brasil, evidencia a despreocupação do Governo Federal com as especificidades e características dos diversos estudantes brasileiros, sejam

os que estão inseridos na educação inclusiva, sejam os que estão inseridos na educação do campo, por exemplo.

A pesquisa nos possibilitou, ainda, a percepção da importância da gestão educacional, alicerçada nos princípios democráticos e participativos, para a implementação da Base Nacional Comum Curricular em Bananeiras, em especial, no contexto pandêmico. Pois, percebemos que a roupagem pseudossocial de que a BNCC se veste diminui a autonomia dos educandos em relação aos currículos escolares. Entendemos, nesse contexto, que somente com um trabalho conjunto entre funcionários e comunidade escolar está sendo possível reestruturar os currículos das instituições de ensino do município pesquisado para atender, de fato, às necessidades das crianças por elas assistidas.

### Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da 1ª Etapa da Pesquisa de Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC**.

Brasília, MEC, 2021. Disponível em: [https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC\\_RELATORIO\\_DA\\_1\\_OND A.pdf](https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_RELATORIO_DA_1_OND A.pdf).

Acesso em 01 out. 2021.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely ; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs.). **A Motivação do Aluno**: Contribuições da Psicologia Contemporânea. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-36.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à Educação. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CUNHA JUNIOR, Adenilson Souza. et al. **Educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da pandemia de COVID-19**: cenários e dilemas em municípios baianos. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v. 2, 2020, p. 01 – 22.

DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel. Palestra proferida em: **Painéis Formativos em Educação** – Tema I – Teorias, Políticas, Práticas do Currículo e BNCC, Bananeiras-PB. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9ePYg\\_aBmYs](https://www.youtube.com/watch?v=9ePYg_aBmYs) . Acesso em: 23 out. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜKE, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolas e Suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do Trabalho Científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

PEREZ, Tereza. **BNCC**: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

MALHEIROS, Ana Paula dos Santos; FORNER, Régis. UM OLHAR FREIREANO PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE MATEMÁTICA. In: **Olhar de Professor**, vol. 23, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

## CAPÍTULO 8

SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo. **O lugar da formação docente e o papel da gestão educacional para a implementação da BNCC.** Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção coletiva. Campinas, SP: Papirus, 2002.

# CAPÍTULO 9

## UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM SOLÂNEA/PB

- » Thaís de Cássia Cavalcanti Ramos
- » Vivian Galdino de Andrade

### Entendendo os Primeiros Passos

Solânea é uma cidade localizada no Brejo Paraibano, caracterizada atualmente pelo crescimento atrelado às questões comerciais. Seu próprio nome referenda a produção de solanáceas, planta utilizada para a produção de fumo que inspirou as atividades comerciais no município. Em suas diversas fases históricas, Solânea já foi intitulada “Chã de Moreno”, em 1832, “Distrito de Paz” pela Lei N°637, de 4 de dezembro de 1926, e “Vila” em 1938, pertencendo a Bananeiras até os idos de 1953, quando conquistou sua emancipação política.

Estas fases guardam diversas experiências ainda desconhecidas de sua comunidade local, muitas vezes,

pela falta de instituições de guarda e divulgação dessas memórias ao público. O município não conta com arquivos institucionais ou museus, possui apenas a Biblioteca Pe. José Fidelis, composta de um pequeno acervo de livros didáticos, paradidáticos e de autores locais.

Como membros do Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano – HEBP<sup>17</sup>, participamos de inúmeros projetos vinculados às áreas de ensino, pesquisa e extensão que, em sua grande maioria, produziram recursos didáticos para o debate da história local, entre eles jogos, trilhas audiovisuais, inventários e cartilhas, ferramentas disponíveis no Repositório Digital História da Educação de Bananeiras – HEB<sup>18</sup>.

Nestas experiências, percebemos que as ferramentas produzidas podem ser instrumentos pedagógicos de rico potencial para o conhecimento do patrimônio cultural de Solânea. Foi assim que surgiu o escopo dessa pesquisa, fruto do nosso trabalho de conclusão de curso, vinculado ao curso de Pedagogia. Nosso objetivo enveredou em realizar um levantamento dos materiais didáticos que existiam e que estavam disponíveis sobre a história de Solânea, afim

---

17 Acesse o espelho do grupo no seguinte endereço eletrônico: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9244025594549006>.

18 Apesar de possuir Bananeiras no nome, o repositório HEB reúne documentos e recursos didáticos dos municípios de Bananeiras e Solânea. Ele está disponível para acesso em: [www.plone.ufpb.br/heb](http://www.plone.ufpb.br/heb).

de reuni-los em um Catálogo de Recursos Didáticos para o debate da história local do município.

### **Embasando Teoricamente a Trajetória**

É fato que atualmente tem se valorado mais as vivências do presente do que as que aconteceram no passado, resultado de uma modernidade tecnológica que divulga e tematiza o imediato. Pierre Nora (1993) afirma que por natureza a sociedade moderna valoriza mais o novo que o antigo, ela encontra-se sempre em aceleração, vivendo o presente e pensando no futuro. O município de Solânea é um exemplo disso, sempre voltado a desenvolver o seu crescimento econômico, em detrimento da preservação do que lhe é histórico.

Frente a isso, faz-se preciso pensar em como sensibilizar os sujeitos da cidade para com o conhecimento e preservação de seu patrimônio. Acreditamos que discutir a história local é um caminho para isso, uma vez que ela se dedica a falar de...

[...] assuntos referentes a uma determinada região, município, cidade, distrito. Apesar de estar relacionada a uma história global, a história local se caracteriza pela valorização dos particulares, das diversidades; ela é um ponto de partida para a formação de uma identidade regional (BARROS, 2013, p. 15).

Debater o patrimônio em sala de aula é possibilitar/gestar um sentimento de pertencimento à cidade, bem como o desejo de preservação de seu patrimônio arquitetônico.

Os materiais didáticos produzidos sobre o princípio da Educação Patrimonial (EP) trabalham com o uso educacional do patrimônio cultural, focando nas etapas de “percepção, análise e interpretação das expressões culturais” (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 4). Esses recursos podem ser classificados como: 1. aqueles que nascem com o propósito educativo, quando produzidos e confeccionados para a finalidade de ensinar/educar (como é o caso do Inventário Pedagógico aqui mencionado); 2. aqueles que surgem com a finalidade de entretenimento e/ou hobby, sendo passíveis de serem utilizados como ferramentas didáticas, mediante um planejamento pedagógico.

De acordo com Fernandes (2017), toda ferramenta (textos, imagens, objetos, mapas, músicas, filmes etc.) utilizado em sala de aula para mediar a relação entre o aluno e o conhecimento, pode ser considerado material didático, estratégia intermediária no processo de descoberta do mundo por estudantes de diferentes idades. Nessa direção, esses materiais são também veículos de divulgação de culturas, saberes e experiências, por meio deles possível...

[...] cultivar procedimentos de pesquisa; explorar métodos de coleta de dados; desenvolver atitudes questionadoras para aprender a interrogar obras, seus

usos e suas mensagens; indagar suas relações com indivíduos, grupos, locais e sociedades; interpretar discursos; analisar representações; entre outras possibilidades (FERNANDES, 2017, p. 296).

Reunir todos esses materiais em um único lugar de acesso permitiria ao docente inúmeras possibilidades na organização do seu trabalho pedagógico. Daí a ideia da produção de um catálogo que, de acordo com Rodrigues (2017, p. 28):

[...] constitui-se como um gênero de texto de características multimodais, visto que apresenta em sua composição mais de uma modalidade: a junção da modalidade escrita com imagens, disposição de aros e cores. Com uma linguagem acentuadamente argumentativa e harmonia entre os textos escritos e as outras modalidades, os catálogos busca convencer o público e vender os produtos. Circula em praticamente todas as esferas sociais, sendo produzidos por cada empresa de acordo com o público a que se destina.

Para nós, o catálogo é uma maneira de apresentar aos docentes os diversos materiais didáticos que trabalham o ensino de história local em Solânea, expondo os modos de endereçamento de cada recurso. Com esta ferramenta em mãos, os educadores poderão ter acesso a todos os recursos disponíveis e poderão utilizá-los no sentido de promover aos educandos o desejo de pertencimento ao lugar e à sua história.

## No Percurso Metodológico da Pesquisa

Nossa pesquisa encontrou subsídio teórico e metodológico na Educação Patrimonial (EP), um “instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 4). Oliveira (2013, p. 3) anuncia que dentro da EP existem duas dimensões: a legal e a educacional/informacional: a primeira vertente depende necessariamente de dispositivos legais para a sua efetivação; e a segunda está voltada à implementação de instrumentos, mas sobretudo de processos que disseminem as informações patrimoniais pelas comunidades relacionadas e que forneçam condições de se criar uma consciência preservacionista ligada às questões de memória.

Foi pela segunda dimensão que transitamos, com vistas a analisar o conteúdo e a “consciência preservacionista” que possam existir nos materiais didáticos encontrados.

Vídeos, livros de memória, histórias em quadrinhos (HQ’s), literaturas de cordel, Inventários e jogos foram alguns dos recursos mapeados. O *Inventário Pedagógico de Solânea* (2021)<sup>19</sup>, fruto de uma experiência de pesquisa desenvolvida

---

<sup>19</sup> Produzido pelo Grupo de Pesquisa HEBP, traz o mapeamento dos lugares de memória de Solânea. Disponível para consulta no seguinte endereço

no âmbito do CCHSA, fundamentou a produção de muitos materiais didáticos aqui apresentados, que trazem consigo o foco de promover a valorização e o conhecimento das histórias que cercam a cidade.

No geral, mapeamos 14 livros de memória, 4 cordéis, 30 jogos (que tematizam o Grêmio Morenense, Casarão Manoel Moreira, Santuário Padre Ibiapina, Centro Cultural Jacob Soares, Mercado Público, Cinemas, Praça 26 de Novembro, Igreja Matriz de Santo Antônio, Cooperativa Agrícola Mista de Solânea e Instituições Escolares), 6 HQ's, 1 Inventário Pedagógico, 1 Cartilha Santuário do Padre Ibiapina – Solânea/PB e 8 Vídeos, totalizando 64 materiais. Diante desse vasto número de recursos encontrados, escolhemos um por categoria (amostra) para ser analisado neste texto.

## **Conhecendo os Modos de Endereçamento dos Recursos Mapeados**

Trabalhando na vertente de uma Pedagogia Cultural, reconhecemos que os materiais didáticos possuem modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001), são “[...] artefatos culturais que produzem conhecimento e que podem ser entendidas como meios de produção e consumo de re-

---

eletrônico: <http://www.cchsa.ufpb.br/heb/contents/menu/acervos-digitais/recursos-didaticos-1>.

apresentações, diluindo, muitas vezes, as contestações que circundam a cultura” (ANDRADE, 2008, p. 22).

Para conhecer os modos de endereçamento dos recursos coletados, elencamos alguns critérios para análise, como: 1. Que “consciência preservacionista” se encontra presente? 2. Como se compõe seu designer? 3. Para que público se destina? 4. Qual a temporalidade histórica trabalhada? 5. Como se apresenta (se digital ou físico)? 6. E como se configura sua linguagem e orientações pedagógicas?

Na categoria dos **livros de memória**, tomamos o livro “Conhecendo minha história: Solânea” (2013), do autor José Maria Augusto. Ele é composto por 9 páginas, contendo contracapa, informações de quem participou da sua produção e glossário.

Sua capa apresenta alguns lugares da cidade, como o Casarão Manoel Moreira, a Porta Santa do Santuário Padre Ibiapina e o monumento que se encontra localizado na Praça 26 de Novembro. Esse material apresenta um diálogo entre uma professora e os discentes em sala de aula, sobre a história local de Solânea.

O livro apresenta, ainda, um designer lúdico, com desenhos que recortam a temporalidade histórica do município em sua fase de Vila. Entretanto, existe alguns equívocos relacionados as datas e nomenclaturas que marcam as fases pelas quais a cidade passou. A linguagem é de fácil

compreensão e permite que o material seja trabalhado no Ensino Fundamental, em seus anos iniciais. Por meio dele, o docente pode explorar o conhecimento dos discentes sobre a história inscrita nos lugares que pertencem a cidade.

Já o **cordel** “Solânea, entrando na melhor idade” (2013), do autor Creginaldo C. de Medeiros, encontra-se disponível impresso na Biblioteca Municipal Padre Fidelis. O recurso foi criado para homenagear Solânea em seus 60 anos de emancipação política.

A capa conta com a imagem da Igreja Matriz de Santo Antônio, do Grêmio Morenense e do monumento exposto na Praça 26 de Novembro. Possui um total de 17 páginas e pode ser trabalhado pedagogicamente como um gênero textual literário que discute dados locais. Através dele, os discentes podem ser motivados a criar os seus próprios cordéis e a contar a história da sua cidade a partir de outros gêneros. O recurso trabalha ainda com a geografia, por discutir questões de localização, clima e hidrografia.

O **jogo** “Caça-palavras dos lugares de memória” (2021)<sup>20</sup>,foicriado pelo Grupo de Pesquisa HEBP e pode ser encontrado no Canal do PatrimônioFLIX, elaborado pelo grupo. Ele apresenta alguns lugares da cidade, como a Pedra Pintada, o Grêmio Morenense, a Cooperativa Agrícola,

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://plone.ufpb.br/heb/contents/menu/acervos-digitais/patrimonioflix>.

Parque de Exposição de Animais, o Calçadão 13 de Maio, o Jornal Correio de Moreno, o Clube das Mães, a Igreja Matriz, a Loja Maçônica José Pessoa da Costa e o Casarão Manoel Moreira. De designer chamativo, o jogo é destinado a crianças a partir dos 7 anos de idade e traz uma linguagem é de fácil compreensão.

A **História em Quadrinho** (HQ)<sup>21</sup> das Personalidades de Solânea (2021) também é uma criação do Grupo de Pesquisa. Ela conta com um guia turístico, um senhor muito conhecido em Solânea chamado José Martins de Souza, “Seu Zuca”.

De forma breve, mas chamativa, o HQ se endereça para crianças a partir dos 8 anos de idade, trazendo desenhos e conversas entre o guia e o leitor, que por meio de um passeio são conduzidos a conhecer algumas personalidades históricas da cidade. O material possui um total de 17 páginas e sensibiliza o leitor sobre a importância da memória desses sujeitos locais.

Já o **vídeo** “Solânea 62 anos” (2018)<sup>22</sup> é uma produção do Diário do Brejo (um blog de notícias e informações de Solânea). Tem duração de 59min e 53s. Como o cordel, ele

---

21 Disponível em: <http://plone.ufpb.br/heb/contents/menu/acervos-digitais/patrimonioflix>.

22 Disponível para acesso no Canal TV 103.com., em: [https://www.youtube.com/watch?v=a13HiB1dnM&ab\\_channel=tv103.com](https://www.youtube.com/watch?v=a13HiB1dnM&ab_channel=tv103.com)

não foi criado com a finalidade de ser um material didático, oferecendo propagandas que tiram o foco principal de sua temática. Por ser uma espécie de documentário, o vídeo tem o seu designer mais formal, sem desenhos ou animações, apresentando fotos da cidade. Diversos temas são também abordados no vídeo, como entrevistas com pessoas que vivenciaram a fase do “Chã de Moreno”, uma breve história sobre “Os Sublimes” (um grupo musical que existiu na cidade), o “Carnaval Vermelho e Branco” e o “Santuário Padre Ibiapina”.

O **Inventário Pedagógico de Solânea** (2021) é uma ferramenta que pode ser utilizada para conhecimento, promoção e divulgação do patrimônio edificado da cidade. Ele se encontra em formato de e-book, e apresenta lugares elencados pelos livros de memória como de importância para a cidade. Possui uma linguagem de fácil compreensão, trazendo em sua capa imagens da igreja matriz, do portal do Santuário Padre Ibiapina, do Grêmio Morenense e da planta da Praça 26 de Novembro.

Dividido em 15 seções e muitas subseções, o Inventário conta com a memória histórica dos lugares. Esse produto possui um total de 59 páginas e está formado por: capa, ficha técnica, sumário, quadro dos lugares de memória, as memórias históricas, o mapa afetivo, tabela de localização dos lugares e uma homenagem a José Martins de Souza. Vale ressaltar que o inventário ainda carece passar por correções ortográficas.

A **cartilha** “Santuário do Padre Ibiapina- Solânea-PB” (2019)<sup>23</sup>, produzida por Ana Paula de Oliveira Pereira e Isabella Batista de Medeiros, encontra-se no formato online. Possui 21 páginas, tendo um designer atraente, desenhos e fotos, e um personagem fictício (padre Chico) que conversa com leitor apresentando o lugar.

O material conduz o leitor a história do lugar, patrimônio tombado do município. Além de poder ser utilizado durante todo o período letivo, ele pode ser especificamente usado na semana do dia 19 de fevereiro, uma data importante para a população solanense, pois nela acontece uma caminhada para o santuário, em saudação a morte do Padre Ibiapina<sup>24</sup>.

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 413) apresenta no Ensino de História do 3º ano do Ensino Fundamental, a ideia de trabalhar identificando os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, os patrimônios históricos e culturais, os marcos históricos do lugar em que vive, os significados e registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), modos de vida no campo do presente, comparando-os com

---

23 Fonte: Repositório Digital HEB (2019). Disponível em: <https://online.pubhtml5.com/vced/cfzw/#p=1>.

24 *Padre José Antônio Maria Ibiapina, responsável pela criação de várias Casas de Caridade no Nordeste, entre elas a de Santa Fé, nome que intitula o distrito de Solânea onde o Santuário se encontra localizado.*

os do passado. Nesse certame, o ato de selecionar fontes históricas de diferentes naturezas, bem como mapear os espaços públicos do lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.), identificando suas funções, coadunando-se com o que sugere a BNCC.

Os recursos aqui apresentados dialogam com a BNCC e ampliam o entendimento dos aspectos que constituem o patrimônio cultural da cidade, contribuindo para a formação da cidadania, da identidade coletiva e da memória social. Todos os materiais encontrados podem promover o debate e a reflexão dos conceitos de 'Cultura', 'História', 'Memória' e 'Patrimônio'. Dessa forma, esses recursos são ferramentas que despertam o sentimento de pertencimento, identificação e curiosidade por conhecer mais do local onde está inserido, sensibilizando os sujeitos para a preservação do patrimônio histórico existente na cidade.

## Catálogo: um meio de divulgar os materiais didáticos

Figura 1: Capa do catálogo



Fonte: Produzido pela autora (2022). Acesso: <https://heyzine.com/flip-book/cf0b6fc382.html>

O catálogo “**Recursos didáticos sobre a história local de Solânea**” (2022) foi criado procurando tornar acessível, em um só lugar, dicas de ferramentas para o debate da história local de Solânea. Ele conta com um designer colorido, trazendo na capa imagens encontradas em alguns

recursos que analisamos, como o Livro “Conhecendo minha história: Solânea” (2013), o “Inventário Pedagógico” (2021), Canal “PatrimônioFlix” (2021) e o Cordel: “Solânea, entrando na melhor idade” (2013).

Esse material foi produzido através do Canva (plataforma de criação de design gráfico), e disponibilizado em formato de revista no site do *heyzine* (site utilizado para converter PDF para *flipbook*). Possui 138 páginas e encontra-se dividido em 4 tópicos e 16 subtópicos: **1. Apresentação;** **2. Recursos impressos:** aqui é anunciado todos os recursos de natureza impressa que foram encontrados, entre eles os Cordéis e os Livros; **3. Recursos para download:** nesse tópico são expostos todos os recursos possíveis de serem baixados para uso, como jogos dos sete erros, quebra-cabeças, caça-palavras e etc.; e **4. Recursos Online:** encontrados na rede, como: Inventário Pedagógico, Cartilha sobre o Santuário Padre Ibiapina, Jogos e Vídeos.

Cada material possui duas páginas de apresentação, contendo nome do recurso, foto e o local onde os professores podem encontrá-lo. Para aqueles materiais encontrados na rede, existem duas maneiras de serem acessados, através da leitura do *QR Code* ou pelo link. No catálogo, ainda é apresentado as faixas-etárias indicadas para uso de cada recurso, os conteúdos que podem ser trabalhados, a temporalidade histórica que eles tematizam e onde podem

ser localizados. Para uso desses recursos em sala de aula, é preciso estar atento a sua natureza e função, é o que aponta Fernandes (2017, p. 296) quando afirma que...

Como material pedagógico, textos, fotos, mapas ou objetos passam a ter funções diferentes da sua finalidade original, mas é importante que suas metamorfoses sejam conhecidas e trabalhadas nas situações de ensino, para que não fiquem esvaziados de seus percursos e significados sociais.

Dessa forma, todos os materiais presentes no catálogo possuem grande potencial pedagógico para o debate da história local, mesmo àqueles que não foram criados com fins educativos para a sala de aula são também capazes de realizar esses propósitos.

Conhecer a história do município em que vivemos, por meio desses recursos, empodera-nos para a cidadania, ao mesmo tempo em que nos permite conhecer parte de nossa própria história. Foi assim conosco, e desejamos que também seja assim com você leitor.

## Referências

ANDRADE, Vivian Galdino. Cinema em Cabaceiras: um lugar de produção e a produção de um lugar. Relatos de experiências educativas. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal da Paraíba, 2008. 185f

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, Memória e História Local. **Criar Educação**. Criciúma, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2013. Dis-

ponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/1247> .  
Acesso em: 07 abr. 2022.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa também de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros dos sujeitos** (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Produção e uso do material didático. In: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira;

FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. (org). **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. Natal: EDUFRN, 2017.

# CAPÍTULO 10

## **AValiação DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS III DA UFPB**

- » Tuane Gomes da Silva
- » Fabrícia Sousa Montenegro

### **Introdução**

Esta pesquisa teve como objeto de investigação o Ensino Superior e os processos de avaliação nessa importante etapa educativa. A discussão dessa temática se dá em virtude da sua relevância acadêmica, uma vez que, ainda são escassos os trabalhos que estudam a avaliação no contexto da universidade.

O ensino superior não está livre de problemas quando o assunto é avaliação. É possível perceber situações historicamente identificadas na Educação Básica, como instrumentos inadequados, uso acentuado de provas, utilização da avaliação como instrumento de medida ou compara-

ção entre discentes. Daí a necessidade e a preocupação de compreender melhor o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, para que estas práticas sejam superadas.

O debate sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior precisa ser ampliado e atrair um número maior de interlocutores. Tal como constatado por Chaves (2003, p. 2), “apenas recentemente, na literatura educacional brasileira, têm surgido trabalhos que discutem esse tema”. Embora esse debate esteja concentrado particularmente nas últimas duas décadas, as análises realizadas fornecem algumas lições importantes.

A pesquisa verificou como os discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus III da UFPB, analisam suas experiências em relação aos processos de avaliação propostos pelos/as docentes do referido curso.

Discutir os processos avaliativos no âmbito do ensino superior se configura como uma importante contribuição para o curso de Pedagogia do Campus III, já que é a primeira vez, que os processos de avaliação são analisados através de um Trabalho de Conclusão de Curso, como também é uma oportunidade para refletir como tem ocorrido a avaliação em um curso de formação de professores, espaço por excelência, em que novas práticas de verificação da aprendizagem precisam ser construídas e aprendidas.

## **A avaliação da aprendizagem: desafios e importância para processo ensino aprendizagem na universidade**

O modo como o/a docente avalia o processo ensino aprendizagem, pode ter relação com a sua história educativa: que experiência possui com a avaliação; que relações foram estabelecidas com os/as professores/as, que sentimentos foram construídos na sua trajetória escolar em relação a avaliação.

O/A professor/a poderá reproduzir profissionalmente as experiências avaliativas que construiu na sua formação escolar e acadêmica. Sobre isso, Luckesi (2011) afirma que “fomos excessivamente examinados, (...) como educadores replicamos junto aos nossos educandos aquilo que aconteceu conosco e (...) não é por má vontade que os educadores agem assim (LUCKESI, 2011 p. 85).

É importante que o/a docente compreenda que aprendemos a avaliar continuamente, pois não é suficiente aprender os conceitos e as técnicas sobre avaliação, mas repensar a prática da avaliação no cotidiano da sala de aula considerando o contexto, a realidade e as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, já que a avaliação precisa assumir o papel de facilitadora do processo de construção de conhecimento e de crescimento pessoal tanto para o/a professor/a quanto para o/a aluno/a.

Quando pensamos no contexto do ensino superior cuja finalidade de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96, em seu artigo 43 – III é incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica com vistas ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, promover a compreensão do homem e do meio em que vive, os processos avaliativos precisam ter coerência com este papel social, sendo criativo, dinâmico e inclusivo.

Importa refletir que os processos de avaliação no ensino superior, especialmente no curso de Licenciatura em Pedagogia, podem influenciar no desenvolvimento dos/as estudantes de uma forma negativa ou positiva, dependendo das experiências vividas por estes/as.

Tendo como base a análise de publicações de pesquisas feitas sobre a avaliação na educação superior no período de 1980 e 2002, Struyven, Dochy e Janssens (2005) argumentam que avaliação tem uma importante influência na aprendizagem dos educandos. As experiências são formativas em vários aspectos, pois, elas podem interferir no modo como os educandos planejam e usam seu tempo de estudo e que prioridades e significados atribuem às tarefas acadêmicas diversas e de um modo geral, como é seu desenvolvimento na vida acadêmica.

Quando pensamos nos instrumentos avaliativos no âmbito do ensino superior, estudos têm revelado (MORETTO, 2001; LUCKESI, 2011) que há uma tendência a escolhas de instrumentos mais tradicionais (a exemplo da prova escrita) e muitas vezes repetitivos, que podem desconsiderar as diferentes possibilidades de atividades avaliativas que respeitem a diversidade de alunos e alunas da graduação.

Pinheiro e Santos (2013) reforçam que a multiplicidade nas formas como se escolhem os instrumentos torna a avaliação da aprendizagem bem mais justa e inclusiva. Neste mesmo sentido Méndez, (2002 p. 98), afirma que mais do que o instrumento em si, é importante considerar o tipo de conhecimento que se quer promover e avaliar, o tipo de perguntas que se formula, a qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter, conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados.

Não se pode negar que diversos avanços vêm sendo conquistados quanto aos processos pedagógicos e avaliativos no ensino superior. As estratégias ativas de ensino refletem essas mudanças, tendo em vista que podem proporcionar experiências aos/as estudantes que cultivam o pensamento crítico e reflexivo, desenvolvem capacidades de elaboração teórico-conceitual, aprendem a resolver problemas complexos, e constroem competências coerentes às novas exigências do mundo do trabalho.

Se desejamos que os/as estudantes desenvolvam um pensamento criativo e reflexivo, por exemplo, teremos que delinear um currículo compatível com essa expectativa, o que implica não somente selecionar novos conteúdos e competências para serem trabalhados com os/as alunos/as, mas repensar de modo amplo os diversos aspectos do processo ensino-aprendizagem, incluindo as práticas de avaliação que estamos utilizando no ensino superior.

Além disso, a avaliação precisa guardar relação com as finalidades sociais mais amplas da educação, com o que desejamos para o futuro. Finalmente, a adesão a uma ou outra forma de avaliação necessita ser vista também como um ato moral e ético, pois nossas escolhas qualificam o modo como vemos e interagimos com nossos alunos (VILLAS BOAS, 2001).

Existe a necessidade dos/as professores/as estarem atentos/as ao modo como os/as alunos/as percebem suas práticas avaliativas. Nesse sentido, é importante que os/as educandos/as tenham clareza quanto às finalidades dos métodos e instrumentos utilizados, bem como, os critérios de avaliação praticados pelos/as professores/as.

É preciso construir uma experiência dialógica e participativa quanto à avaliação entre os principais sujeitos do processo ensino aprendizagem, para que as atividades formativas no Curso de Licenciatura em Pedagogia tenham sentido e promovam experiências avaliativas mais inova-

doras, inclusivas e coerentes com o fazer pedagógico que se deseja para uma outra escola possível.

### **Procedimentos Metodológicos**

A abordagem metodológica que orientou a pesquisa é de caráter qualitativo, já que possibilita estudar o fato em sua realidade e ter conhecimento da perspectiva dos sujeitos a respeito do objeto de estudo, Godoy (1995, p.57). Quanto aos objetivos, a pesquisa é de caráter exploratório, tendo em vista o intuito de conhecer como os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia analisam os processos educativos vivenciados na graduação e os principais instrumentos utilizados nessa prática.

O questionário com questões abertas foi o instrumento utilizado para constituição dos dados. Conforme já mencionado a pesquisa de campo, foi realizada com discentes do Curso de Pedagogia do Campus III da UFPB, precisamente oito discentes do 1º, 2º, 8º e 9º períodos.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia é resultado da política de interiorização e democratização do ensino superior do país (BRASIL, 2007) e representou um esforço de ampliação do escopo das atividades de ensino, pesquisa e extensão do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrária - CCHSA / UFPB, Campus III – Bananeiras/PB. Criado em 2006, o Curso de

Pedagogia foi instituído com base na LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais, particularmente, nos artigos 61 a 63.

De acordo com o Projeto Pedagógico, a formação de profissionais por meio deste curso se funda em princípios éticos, sociais e humanos para atender: a) as demandas de desenvolvimento humano, educacional, cultural das crianças, jovens e adultos da cidade e do campo; b) a profissionalização adequada para os profissionais que já praticam a docência, mas, que não tiveram a oportunidade de estudar em Universidade ou Institutos de Educação Superior; c) a continuidade dos estudos aos jovens que concluem o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica e o Curso Médio na modalidade Normal no município de Bananeiras/PB e adjacências.

Quanto às concepções e princípios que norteiam os processos avaliativos do Curso no seu Projeto Pedagógico, o documento parece não aprofundar essa discussão. Embora a avaliação apareça em momentos distintos do documento, inclusive como parte das ementas de alguns componentes curriculares, a ênfase do texto se dá em relação à avaliação mais ampla do curso ao defender que “os resultados do processo avaliativo contínuo serão os referenciais para a tomada de decisões institucionais, que venham ao encontro da melhoria da qualidade do ensino (PPC do Curso de Pedagogia, 2006 p. 77).

Por sua vez, a avaliação do processo ensino aprendizagem aparece de forma tímida e objetiva, ao afirmar que “a avaliação do curso de Licenciatura em Pedagogia será expressa em notas de zero (0) a dez (10.0) atribuídas pelo(a)s docentes responsáveis pelos componente curriculares” (PPC do Curso de Pedagogia, 2006 p. 77), o que implica na necessidade de inclusão das concepções e princípios que norteiam esta avaliação no curso, de modo a responder a própria identidade da Pedagogia, que é contribuir para formação de profissionais capazes de compreender a complexidade do fazer educativo nas suas diferentes dimensões, inclusive, quanto aos processos avaliativos.

## Resultados e Discussões

Iniciamos a pesquisa de campo tentando compreender as concepções dos/as estudantes do Curso de Pedagogia sobre os processos de avaliação.

Assim, ao indagá-los/as os/as estudantes responderam em linhas gerais, que a avaliação é uma oportunidade do/a professor/a verificar se os/as alunos/as aprenderam. Não houve distanciamento entre a fala dos/as alunos/as iniciantes do curso e aqueles/as que estão concluindo. Em algumas concepções se destaca a necessidade de diversificar as oportunidades de avaliação, o que é fundamental em um curso de formação de educadores/as.

Ao considerarmos a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação para que tenhamos melhores condições de acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens dos/as estudantes, perguntamos aos sujeitos como percebiam os instrumentos de avaliação que eram propostos pelos/as docentes no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Os/as estudantes que iniciaram o curso recentemente, parecem satisfeitos com os instrumentos de avaliação propostos nos diferentes componentes curriculares e relacionam o tipo de avaliação realizada ao perfil do/a professor/a ou da disciplina. Não parece haver uma compreensão sobre a diferença entre o que significa avaliar e os instrumentos avaliativos. As concepções sobre o processo avaliativo apresentado pelos/as estudantes ingressantes recentemente ao curso são em grande medida, reflexos do que vivenciaram em seus estudos precedentes na educação básica.

Quando questionamos aos/as estudantes que estão concluindo a Pedagogia, sobre suas concepções de avaliação, eles/as remetem a avaliação a forma como foram avaliados durante o curso e não necessariamente, ao significado da avaliação. Para a maioria deles há uma predominância do instrumento prova e as avaliações são impostas pelos docentes, sem oportunizar aos discentes se envolverem nesse processo.

As avaliações de nosso curso são na maioria no formato tradicional por meio de provas, seminários e arguições. Onde nem sempre é oportunizado ao aluno alternativas e meios de absorver o conteúdo proposto no componente curricular (Estudante 7º período).

A palavra “tradicional” aparece na maioria das respostas dos/as estudantes. Entendemos como tradicional a forma com que os/as estudantes são condicionados a aprender, reproduzindo aquilo que está sendo dito, aos moldes de uma educação bancária (FREIRE, 2002).

É importante refletir essa realidade identificada, pois estamos em um contexto de formação de professores/as. Como contribuir para que estes/as estudantes consigam desenvolver novas práticas avaliativas, se durante o Curso de Pedagogia, eles/as estão vivenciando experiências de avaliação pouco inovadoras?

Era nosso interesse saber também, que instrumentos avaliativos eram mais utilizados pelos/as docentes do Curso de Pedagogia, pois a escolha de determinado tipo de instrumento sinaliza em alguma medida, as concepções de avaliação que estão implícitas no processo educativo proposto pelo/a docente.

As respostas dos/as estudantes do início e do final do curso são praticamente as mesmas. A maioria das respostas aponta a prova como o instrumento avaliativo predominante no Curso de Pedagogia. Mais uma vez reiteramos que a

falta de vivência do estudante em formação para docência de formas diversificadas de avaliação, restringe as chances desses/as futuros/as professores/as de inovarem em suas experiências em sala de aula, no exercício do magistério.

Perguntamos aos/as estuantes sobre os desafios e possíveis dificuldades vivenciadas no curso de Pedagogia em relação aos processos de avaliação. Os desafios citados pelos/as discentes estão relacionados, tanto a forma como os/as docentes os/as avaliam quanto à falta de tempo que eles/as possuem para conciliar o trabalho com as atividades da universidade.

Assim, percebemos que os desafios apontados pelos/as discentes partem de suas condições pessoais (muitas vezes precárias, pelo acúmulo de tarefas), responsabilizando-se pelo seu sucesso e/ou insucesso acadêmico, retirando da instituição e seus /as professores/as este encargo.

Uma das respostas que mais nos chamou atenção foi a de um estudante, que cita o medo antes da prova como um desafio nesse processo de formação acadêmica. Isto é muito preocupante, uma vez que, os diferentes instrumentos de avaliação devem ser considerados como oportunidades de aprendizagem e não uma experiência de tensão, medo, desequilíbrio emocional, ameaças (MORETTO, 1996). Situações que devem ser veementemente combatidas em um curso que tem como expertise a formação para docência.

Uma das questões respondidas pelos/as sujeitos dizia respeito à coerência ou não entre aquilo que era ensinado e aquilo que era solicitado aos/as estudantes na avaliação. Os/as estudantes que iniciaram o curso recentemente acreditam que há coerência entre o que é estudado e o que é enfatizado nas avaliações. Mas, quando verificamos as respostas dos/as estudantes que estão em fase de conclusão do curso, as respostas são bem diferentes. Apenas um dos entrevistados acredita que os/as professores/as têm coerência ao avaliar, os demais afirmaram que os/as docentes permanecem utilizando avaliações incoerentes e até contraditórias, em relação ao que ensinam. Esse fato nos desafia a pensar que novas práticas avaliativas precisam ser realizadas no curso, tendo em vista, que o seu propósito é formar professores/as. Hoffmann (2014, p. 147) colabora com nosso trabalho quando reflete sobre avaliação no ensino superior:

A maior resistência dos professores dos graus de ensino mais avançados quanto a avaliação reside no fato de que seguem, há muitas décadas, uma prática de provas/trabalhos gerais ao final dos bimestres e semestres. Essa prática, de fato, inviabiliza qualquer possibilidade de acompanhamento individual e da relação dialógica.

Através da pesquisa também questionamos aos/as discentes como se dava a relação destes/as com os/as docentes do curso e se eles/as acreditavam que esta relação interferia nos processos avaliativos. De maneira geral,

os discentes afirmaram que a relação era mais conflituosa dependendo do perfil do/a professor/a e da aceitação ou não dos/as alunos/as quanto a forma que seriam avaliados. Expressões importantes foram mencionadas, como medo, imposição, preferências, etc., que podem indicar uma relação desigual e às vezes impositiva dos/as docentes em relação aos/as alunos/as.

Refletir e analisar as práticas avaliativas se constitui como um princípio fundamental, especialmente, no contexto universitário e em curso que se propõe a formar docentes. Sendo assim, perguntamos aos sujeitos da pesquisa que sugestões poderiam dar para melhorar os processos de avaliação no Curso de Pedagogia.

As sugestões apresentadas pelos/as estudantes deixam claro que eles/as possuem uma concepção crítica sobre a avaliação e podem promover novas estratégias avaliativas no exercício do magistério. Eles/as citaram a necessidade de maior diálogo entre docentes e discentes, revisão dos comandos das questões de prova, tornando-os mais contextualizados, ampliação das experiências de construção de portfólios nos diversos componentes curriculares e utilização de análise de vídeo e músicas como importantes instrumentos para formação do pedagogo.

## Considerações Finais

Esta pesquisa teve como proposta verificar como os discentes do Curso de Pedagogia do Campus III da UFPB, analisavam suas experiências em relação aos processos de avaliação propostos pelos docentes. Os/as alunos/as concluintes e àqueles/as que ingressaram no curso, recentemente, defendem a proposta de que é preciso diversificar as estratégias de avaliação para que o discurso dos/as professores/as e os estudos teóricos desenvolvidos tenham coerência e promovam experiências avaliativas a partir de novas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação docente no Curso de Pedagogia poderá favorecer a construção de uma experiência positiva quanto a avaliação do processo ensino aprendizagem, fundamental ao processo educativo transformador e inclusivo. Concluímos com o educador Cipriano Luckesi sobre a importância do/a professor/a saber escolher os procedimentos de avaliação no processo ensino aprendizagem, cuja concepção também defendemos:

(...) Eles expressarão o respeito que temos pelo nosso trabalho, assim como revelarão o respeito que temos pelo investimento de nossos estudantes em estudo, assim como pela validade e verdade da investigação que realizamos sobre o seu desempenho, além de revelar o quanto eticamente estamos comprometidos com esse processo (LUCKESI, 2011, p. 250).

## Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.
- BRASIL, **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
- CHAVES, S. M. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: realidade, complexidade e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2003.
- Freire, P. (2002). **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: AE, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.
- HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PINHEIRO, P. M.; SANTOS, R. R. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: perspectivas críticas ou técnicas?. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 23, n. 1, 2013. DOI: 10.5216/rp.v23i1.26688.

STRUYVEN, Katrien; DOCHY, Filip; JANSSENS, Steven. Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, United Kingdom, v. 30, n. 4, p. 331–347, 2005.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papyrus, 2001.

# CAPÍTULO 11

## EXPERIÊNCIAS DE VIDA: TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROCESSOS DE TRANSIÇÃO DE DISCENTE À DOCENTE

» John Alex Xavier de Sousa

» Everaldo Paulino dos Santos

Genericamente, aspectos do cotidiano da vida são relevados a um segundo plano, isso quando não são completamente esquecidos por concepções tradicionais. Tratar de experiências vividas, como no caso estudado, de quando o aprendiz, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, dá seus primeiros passos se torna algo bastante relevante pela generalidade e pelas especificidades de cada um. A experiência de vida aqui exposta permeia a particularidade, porém diz de muitas pessoas que vivenciaram aspectos comuns. Um trabalho dessa natureza pode apontar caminhos a se trilhar para todos os aprendentes que estão iniciando uma licenciatura, para os leigos entenderem como se dá tal processo de formação docente, para professores que trabalham com a docência, para o público que trabalha história de vida,

do cotidiano ou micro-história. Ainda podemos fazer estreita relação desse esforço com a construção de um memorial (SOUZA e PASSEGI, 2008). Na realidade, entre outros pesquisadores, Jacques Le Goff afirma que é preciso redefinir o campo do social (2001). Parte-se daí que o alargamento do olhar, sem perder o rigor, não deve ferir a ciência.

A pesquisa intitulada “Experiências de vida: trajetória formativa e processos de transição de discente à docente” teve como objeto de estudo a formação docente em sua dimensão profissional e humana. O ponto de partida da pesquisa foi centrado na vida de Everaldo Paulino dos Santos, sob orientação e, também, escrita do Prof. Dr. John Alex Xavier de Sousa. Um relato complexo feito através das mãos de ambos e dos autores estudados. Consiste em um texto que pela sua natureza está direcionado à subjetividade, em detrimento da objetividade. Parte-se de documentos escritos (como o currículo do aprendente), mas, por outro lado, também, das lembranças mediadas pelo tempo que dão outras cores ao papel envelhecido. O falar, o descrever através da oralidade, também se aproximou da história oral (MEIHY,1996) – área híbrida entre antropologia e história.

Os escritos, os relatos, as fotos iam revelando, através da memória, e constantemente entraram em choque com a nova realidade. Era um caminho tortuoso entre passado e presente. Valorizando-se outros eventos que não os escolhidos,

por exemplo, por um autor tradicional (FRENTRESS, WICKHAM, 1994, p.121), observa-se sobremaneira um cerne conflituoso: um passado envolto do tradicionalismo em constante embate com um presente reflexivo. De forma que o personagem dessa história foi atingido fortemente em seu emocional – o passado certo e presente incerto. Antes mesmo de vivenciar esse conflito entre Ensino Médio e Ensino Superior, no passado já vivenciara um outro na vida acadêmica, o Ensino fundamental ocorrido no campo e, o Ensino Médio, na cidade.

No final do século XX, no Brasil, existia uma crítica muito forte ao tipo de educação que as populações do campo, populações ribeirinhas e quilombolas, recebiam do Estado. Mesmo com as discussões sobre educação do campo, que sobremaneira já marcava a década de 1990, em que o termo Educação Rural é substituído por Educação do/no Campo. Pois, antes, a educação nas áreas rurais recebia o mesmo modelo de educação das áreas urbanizadas, alheias à cultura local e, ainda, sofriam o preconceito de serem inferiores àquela praticada na cidade (ARROYO, 2009; CALDART, 2004), a formação inicial de Everaldo se deu de forma conservadora, sem se levar em consideração às condições da cultura local. Foi uma educação no modelo rural. Hoje mesmo, após as diversas discussões em torno do assunto, ainda não vemos como uma questão amplamente disseminada e até mesmo desconhecida (SOUSA, 2013).

A trajetória de vida, de maneira geral, e de ensino, em sua especificidade, esteve entre a zona rural e a cidade. Começou seus estudos, no ano de 1997, em Serraria/PB, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Noêmia de Carvalho, indo até o Sexto Ano, em 2002. Em 2003, conclui Sétimo e o Oitavo Ano, em Arara/PB, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Anísio Deodônio Moreno. Nessa escola, estuda à noite o Supletivo, terminando o Sétimo Ano, no primeiro semestre e o Oitavo Ano, no segundo semestre. Do Primeiro ao Terceiro Ano do Ensino Médio, estudou na Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor José Paulino, também em Arara. Terminando o Ensino Médio, em 2006. Quando vai morar na cidade de Arara, deixa os seus pais no sítio, em Serraria, indo morar com os avós maternos, na cidade. Em sua vida, vemos o rompimento com laços familiares, até mesmo porque, muito cedo perdeu os seus pais. Na sua formação o conflito de um modelo anterior, um tanto arcaico, e um novo ambiente escolar.

Na UFPB, teve seus conflitos entre um passado muito tradicional com uma educação que apontava para caminhos críticos. Pode-se dizer que começou sua trajetória de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dentro da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi no decorrer desse trabalho que se iniciou o ofício docente, ainda no Curso de Licenciatura

em Pedagogia, bem como a experiência de tutor na Escola Nossa Senhora do Carmo (ENSC), localizada também no município de Bananeiras/PB, no ano de 2017. Nessa última, fazia-se uso do termo tutor, em virtude de ser algo adotado pela própria escola para fazer referência ao corpo docente. Naquela nova condição, o uso do termo “tutor” se dava em virtude das dois pilares que sustentam até hoje a proposta educativa metodológica da escola, que é a busca da autonomia e a prática da liberdade na construção do conhecimento do educando. Esses pilares são um ponto de partida dentro da proposta educativa escolar. Irá influenciar na metodologia, seleção de conteúdos, currículo, avaliação, enfim, na vida daquela instituição de ensino.

Nesta perspectiva, usa-se até os dias atuais o termo “tutor” ao invés de “professor”, pretendendo-se romper com a prática de uma educação bancária, como Paulo Freire expõe, na qual a aula está previamente pronta, o currículo pré-definido e imposto. Ainda na educação proposta, inversamente à bancária, a pergunta que se faz é: onde está a autonomia e a liberdade, se o professor já chega com a aula pronta para dar? Para a ENSC, o termo “tutor” se justifica por que se abre a perspectiva de que é aquele que está ali para assumir essa responsabilidade de ajudar alguém, de amparar, de zelar pelo bem-estar, sem que para isso sejam necessários laços sanguíneos. Então, o termo

é usado numa perspectiva muito mais ampla, a de estar buscando a integridade da pessoa, a sua aprendizagem, ou seja, ver o educando no chão da escola, não só como uma pessoa dentro somente do aspecto cognitivo, o que seria uma perspectiva redutora. O tutor busca enxergar o educando dentro de sua multidimensionalidade, com sua capacidade não só biofísica, mas também como um ser social que possui afetividades, emoções e sentimentos. Percebe-se aqui, que tais características vêm de encontro à vida escolar de Everaldo. Imagine o quanto esses e outros conflitos não permeiam a vida de muitos ingressantes na Licenciatura em Pedagogia

Quando se traz uma proposta dentro da educação bancária, não se consegue enxergar o indivíduo complexo. Nesse contexto, o tutor é aquele que está ali não só para ensinar, mas para mediar o conhecimento, mediar o processo de construção de conhecimento do educando. É o tutor quem vai apontar caminhos, orientar atividades, promover a interação de si com o educando, do educando com os demais colegas, motivar a aprendizagem, propor alternativas de melhoramento, perceber dificuldades apresentadas nesse processo de construção do conhecimento, sentir e valorizar as diferenças individuais de cada educando. O movimento de mudança de atenção de foco, que antes se firmara na questão de ensinar, vai repousar no ensinar e

aprender. Quando a Educação está preocupada principalmente com o ensinar, a preocupação se repousa na figura do professor, mascarando-se a do aprendente. Já quando se trata do ensino e aprendizagem, o professor deixa de ser o centro, tornando-se um mediador, enquanto o aluno (ser sem luz) empodera-se também do saber, tornando-se um aprendente.

As diversas situações escolares não são contemplados com uma aula pronta para todos, dentro de uma sala, inserida na cultura escolar. Não é possível perceber a individualidade do educando, de ver as necessidades de cada um, aplicando uma aula pronta, bem como uma única prova elaborada para toda a turma, que varia entre 20 a 30 educandos. Nesse contexto, é importante levar em consideração as inteligências múltiplas que o educando traz consigo, capacidades e inteligências que devem ser exploradas e mediadas. Assim, percebe-se com clareza um rompimento com os aspectos meramente tradicionais, os quais foram vivenciados por Everaldo.

O tutor, na perspectiva da ENSC, tem a capacidade de perceber essas inteligências e operacionalizações de uma prática muito mais ampla. É aquele que constrói junto, não é o que traz de cima para baixo, mas é aquele que está inserido na sala com o educando, que busca esses subsídios para orientar e compreender melhor o objeto de estudo,

sem ministrar nada acabado. Por isso, o ponto de partida do processo não pode de forma alguma ser uma aula pronta. Não percebemos um currículo fechado, na perspectiva de grade curricular, mas enquanto artefato cultural. Parte-se do que se quer aprender e à partir daquilo que o educando quer aprender. O tutor se aproxima e problematiza esse objeto de conhecimento em conformidade com os aprendentes. O tutor vai apontar, orientar referências de busca e levantamentos de hipóteses, discutir com o educando esse processo de construção e por fim, avaliar esses processos.

A dinâmica, a ideia de movimento, rompe com a estagnação do exclusivamente pronto ou acabado. Sem dúvida, as novas condições da segunda metade do século XX para as primeiras décadas do século XXI exigiram um novo desenho do fazer pedagógico. O pensamento complexo que se formara no século passado, em sua íntegra, nos faz compreender com melhor acuidade essas questões emergentes quando se preocupa em educar para Era Planetária, em que acredita na possibilidade de aprendizagem no erro e na incerteza, que rompe com o racionalismo torpe e critica a educação mecanicista (MORIN, 1999, 2000, 2002, 2004). Na Complexidade, sobremaneira: “Discute-se a falência das explicações unilaterais e totalizadoras e propõe-se uma nova articulação do conhecimento [...]” (ALMEIDA, 1997). Com a despartimentação do conhecimento, facilita-se a

compreensão da ideia de tutor que aqui se fala.

A visão de tutor é uma extensão muito mais abrangente do que se costuma se entender por professor. Por essa razão, a ENSC adota o termo, focada na perspectiva de uma visão diversa, para além da sala de aula, mais significativa diante daquilo que se quer, que é a autonomia e a liberdade do discente. Os princípios de autonomia e de liberdade são essenciais no fazer pedagógico da escola. Nesse sentido, o ponto de partida e de chegada é o indivíduo – aprendiz. O movimento está revestido de uma concepção dialógica, uma relação incessante entre tutor e aprendentes. Trata-se da construção do saber com base no diálogo.

Para Everaldo alcançar a compreensão de tutoria, não seria possível se anteriormente não houvesse participado de ações advindas da Licenciatura em Pedagogia. Antes de ingressar na escola, houve a atuação como bolsista do PIBID, no âmbito das ações do subprojeto intitulado: “Iniciação dos alunos do curso de Pedagogia para atuarem na educação básica: consolidando saberes e articulando experiências”, em parceria com o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus III, na UFPB. A participação no referido Programa se constituiu de um período de três anos, com início no ano de 2014 e término no ano de 2016. No ano de 2014, atuou na Escola Estadual de Ensino Fundamental Xavier Júnior e, nos anos de 2015 a 2016, na Escola Municipal

de Ensino Fundamental Emília de Oliveira Neves.

As experiências vividas durante esse período possibilitaram aprofundar, construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos sobre o trabalho pedagógico na Educação Básica. Antes de ingressar no PIBID não se tinha, enquanto educador, nenhuma experiência ou vivência de um trabalho educativo desenvolvido no chão da escola. As referências sobre o fazer pedagógico que havia construído até então, eram bem diferentes em relação às discussões e estudos realizados nas formações internas do subprojeto. Na vivência anterior, no Ensino Fundamental e Médio, as práticas sempre estiveram fundamentadas em uma concepção de educação bancária, em que professor transmite o conhecimento e o aluno apenas um receptor. Raramente aparecia um professor que desse vazão à educação multidimensional. Por isso, houve um choque entre o que se vivenciara até aquele momento e o depois, que aos poucos se fazia compreender já no início do Curso com os fundamentos da Sociologia, História, Filosofia e Psicologia. Esses fundamentos facilitaram a vida no projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Foi no PIBID que o contato com as ideias freireanas foram tomando corpo.

A concepção que antes havia de ensino, antes das experiências citadas, divergia da concepção de ensino e aprendizagem que foi sendo apresentada durante a vida na UFPB,

pois o que se predominou antes estava circunscrito no âmbito restrito ao tradicionalismo. No espaço da Universidade, a ênfase central partia da reflexão sobre o papel do professor como mediador, baseada no diálogo e na escuta do outro, pelo menos no geral ou em teoria. Isso se constituía numa quebra dos valores antes assimilados. Claro que algumas ações dentro da Universidade, no PIBID ou na ENSC, trazem algo do passado conservador em um momento ou outro, mas sempre houve a busca incessante de desconstrução, o que apresentava-se, no mínimo, como impactante para alguém que iria ser o primeiro da família a adquirir o diploma de nível superior. Didaticamente, podemos colocar de um lado um modelo tradicional e de outro, um modelo crítico. Mas, na realidade concreta, as coisas não funcionam dessa forma, dentro de um esquema ou mapa conceitual.

Não se pode, em hipótese alguma, negar que sempre existiu um choque constante na vivência de Everaldo. Em boa parte da trajetória formativa do Ensino Fundamental e Médio, estudou-se conteúdos curriculares oriundos de teorias pedagógicas e abordagens tradicionais de ensino, as quais condicionavam e limitavam o olhar apenas para uma perspectiva restrita. Diferenciando-se sobremaneira substancialmente na Universidade. Foi lá onde se teve contato com diversas concepções e práticas de ensino e aprendizagem, que outrora se desconhecia, a exemplo dos

princípios pedagógicos legados por Paulo Freire, que compreende a educação como libertadora e transformadora. Se a formação, antes de ingressar na UFPB, deu-se através de abordagens e de concepções conservadoras de ensino, puramente tradicionais, na Universidade os caminhos, em sua maioria, eram outros – daí os constantes embates no interior do aprendente em questão. Os Estágios Supervisionados proporcionados pelo Curso também impeliam ao conflito interno, intensificando-se os demais embates citados. Mas, com o passar do tempo, internalizaram-se saberes e práticas que pareciam distantes, anteriormente.

Consideram-se alguns momentos formativos como de exímia importância na trajetória acadêmica, como por exemplo da vivência em sala de aula desde os fundamentos até a escrita do TCC, que mudam paulatinamente a vida de universitário. Podem-se somar às práticas formativas que se deram através da participação em eventos, tais como: Encontro Nacional das Licenciaturas (ENLIC), Encontro de Iniciação à Docência (ENID), Encontro Regional de Pedagogia, Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural (NEMDR), dentre outros. Esses momentos contribuiriam para a construção e reconstrução dos aprendizados, uma vez que, através deles, foi possível tecer novos olhares, novas percepções para compreensão do fazer pedagógico enquanto educador.

Em relação à discussão sobre os diversos saberes integrados na ação docente, Tardif (2002, p.33) afirma que “O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”. Nesse sentido, entende-se que se possui saberes múltiplos, construídos de diversas formas e que os mesmos não são absolutos nem imutáveis. Diante do exposto, Craidy (2001, p. 70) acrescenta que: “Todos os momentos podem ser pedagógicos. [...] Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem às ações”. Entram, nesse contexto, outras situações e lugares extra sala de aula em que também se faz o aprendizado. Desse modo, no campo da atuação como docente, foi-se gradativamente rompendo com as práticas espontâneas, sem nenhuma base teórica que as validassem, pois passou-se a perceber as pessoas, como sujeitos de potencialidades, possibilidades e aprendizagens mútuas.

Na experiência advinda da vivência em sala de aula através do PIBID, as relações, sobretudo interpessoais, fizeram perceber que a mediação e o diálogo caminham lado a lado, complementando-se na definição do fazer pedagógico. A vivência no dia a dia da escola, a forma como a instituição desenvolve seu trabalho pedagógico, juntamente com as orientações obtidas no Programa PIBID, fizeram e ainda fazem refletir sobre a prática enquanto docente, pois se passou a ter constantemente questionamentos: de que

forma as experiências vivenciadas dentro e fora da universidade contribuíram para a formação enquanto docente?

Na busca de responder esse questionamento, que envolve os processos educativos nas várias dimensões da pessoa humana, descreve-se alguns fatos que marcaram o percurso formativo como docente na Educação básica, principalmente no âmbito da experiência vivida na Escola Nossa Senhora do Carmo. No que se refere às práticas de formação docente, destaca-se que...

Os professores ao relatarem seus processos de formação, suas práticas educativas, suas histórias de vida [...], nos permite conhecer o sentido que atribuem a elas, possibilitando compreender por que agem de certa maneira ou por que incorporam determinados parâmetros e não outros (SOUZA, 2008, p. 265).

Estes movimentos reflexivos nos permitem conhecer a nós mesmos e, conseqüentemente, as ações que desenvolvemos nos espaços educativos. Na construção desse percurso formativo, fez-se uso da pesquisa qualitativa de abordagem autobiográfica “uma vez que, por meio de tal perspectiva, o sujeito produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” (SOUZA, 2007, p.15).

A pesquisa surgiu do desejo de partilhar a trajetória formativa do educador que estava se formando dentro

e fora da universidade, como estudante do curso de Pedagogia e, de modo especial, destacar a contribuição da Escola Nossa Senhora do Carmo na sua vida profissional e pessoal, na condição de educador da Escola Nossa Senhora do Carmo. O estudo tem sua relevância na medida em que objetivou partilhar o percurso formativo ao longo do Curso de Licenciatura em Pedagogia e, em especial, a formação e ação docente no âmbito escolar. Quando se referiu durante todo escrito ao chão da escola, denotou-se ao ambiente escolar, lugar onde se concretizam e se relacionam teoria e prática no cotidiano. Fez-se uso dele por se tratar de um termo muito utilizado nos encontros formativos do PIBID, no laboratório de ensino “O Grãozinho”. Para tanto, essa pesquisa esteve baseada em uma história de vida, com enfoque para formação pessoal e profissional. Teve como objeto de investigação: o sujeito e os processos de formação docente.

Acerca do trabalho de pesquisa desenvolvido, fez-se uso de propostas de autores como Nóvoa (1992a, 1992b, 2002, 2007) e Souza (2008). Para ambos, a experiência vivida pelo docente, as reflexões relativas à abordagem autobiográfica tomam contornos importantes na produção acadêmica. Esses pressupostos embasam, também, a justificativa da importância de um trabalho dessa natureza. Assim, as relações feitas em torno da investigação do objeto dessa pesquisa fundamentaram-se nas reflexões daqueles autores. Eles oferecem, ainda, proposições de como se trabalhar nessa área.

Assim, ao chegar à escola Nossa Senhora do Carmo e no exercício do ofício docente na condição de tutor, já trazia ele uma bagagem teórica e prática do fazer pedagógico, contudo se percebeu como um indivíduo ainda em processo de constante formação, pois, na vivência da escola, encontrou-se numa realidade totalmente diferente daquela que estava habituado. A metodologia diferenciada, os princípios educativos diversificados, diferentes daqueles que teve contato no percurso formativo do Ensino Fundamental e Médio e que encontrou nas escolas onde foi bolsista faziam com que Everaldo compreendesse melhor a passagem de sua experiência enquanto discente para o caminho da docência.

A Escola Nossa Senhora do Carmo contribuiu de maneira significativa pela multidimensionalidade das pessoas envolvidas, no processo educativo de formação e reflexão de prática enquanto docente, das quais esteve incluso. Neste sentido, encontrou-se como um educador em constante formação. Eis aí a práxis, à luz da concepção freireana, entendida como uma ação crítica e auto reflexivo do “ser” e do “agir” no mundo.

Ao terminar de produzir o texto da sua vida acadêmica: (1) adquiriu maior maturidade ao se observar como agente do processo que vivenciou; (2) conseguiu compreender conflitos que vivenciou até aquele momento, conflitos

aqueles de ordem pessoal e social; (3) percebeu o trajeto de formação pedagógica como muito importante, comparando sua entrada e saída na UFPB; (4) atentou com clareza os escopos tradicional e reflexivo, tornando-se um indivíduo mais questionador; (5) entendeu sua trajetória acadêmica; (6) compreendeu a estreita relação entre método bibliográfico e memorial; (7) fortaleceu sua compreensão de como o aprendente do Curso de Licenciatura em Pedagogia entra aos poucos no domínio da mediação como colaborador, parceiro no processo de aprendizagem; (8) e a importância da compreensão do funcionamento da Escola Nossa Senhora do Carmo como uma instituição constantemente comprometida com a quebra dos valores da educação tradicional. Enfim, consolidou saberes e organizou mentalmente sua história acadêmica, sua história de vida, a compreensão de si próprio.

## Referências

ALMEIDA, M. Da Conceição de. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, M. Da Conceição de. **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 25-45

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Molina (Org.). **Por uma educação do Campo**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DESLADES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória social**. Lisboa: Teorema, 1994

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessária à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*.4.ed. São Paulo, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **(Re)Introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MORIN, Edgar (org). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educar para era planetária**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

\_\_\_\_\_. **O método3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

\_\_\_\_\_. Prefácio In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOUSA, John Alex Xavier de. **Permanências e Mudanças no ensino de história, na Universidade do Tabuleiro (UNITAB), no município de Bananeiras (PB)**. 2013. Tese (doutorado), João Pessoa, UFPB, 22 de abril de 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. PASSEGGI, Maria da Conceição. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação**. (Auto) biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus, p. 85-101, 2008a.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Revista Educação em Questão. Natal: EDUFRN, v. 25, n. 11, p. 22/39, jan./abr. 2006b.

\_\_\_\_\_. Histórias de Vida: escritas de si e abordagem experiencial. In SOUZA, Elizeu Clementino de. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs). **Histórias de vida e formação e professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008b.

TARDIF, Maurice. Et.al. **O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais**. 5.ed Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

# CAPÍTULO 12

## MERCADO DE INCORPORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IMÓVEIS E O TRABALHO FORMAL EM BANANEIRAS/PB

- » Flávio Daniel da Silva
- » Patrícia Araújo Amarante
- » José Carlos Araújo Amarante
- » Danilo Raimundo de Arruda

### Introdução

O espaço geográfico sofre transformações a todo momento, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais. Especificamente no meio urbano, umas das principais características que ocasionam essas mudanças são as construções de habitações e complexos imobiliários, as quais modificam visivelmente esses espaços. Nesse cenário, o setor da Construção Civil, com enfoque na Construção de Edifício e na

Incorporação Imobiliária, destaca-se no Brasil na geração de emprego de emprego e renda. Em meio a uma crise de saúde pública mundial deflagrada pela pandemia do COVID-19, o setor da Construção civil conseguiu apresentar resultados favoráveis diante dessa delicada circunstância.

A Paraíba e Bananeiras acompanharam esse quadro de evolução. Dessa forma, no estado da Paraíba, o município de Bananeiras/PB se destaca pelas diversas modificações em seu espaço físico, muitas delas oriunda da enorme especulação imobiliária que vem sendo perceptível no município.

Nesse contexto, em 20 de novembro de 2005, a administração municipal sanciona e publica a Lei municipal nº313/2005, em que se dá tratamento fiscal especial a empreendimentos voltados à oferta de meios de hospedagem para turismo e lazer. Assim, concede-se vários benefícios fiscais aos que empreenderem no município, fomentando a alavancagem no setor Imobiliário e da Construção Civil nesse município com os condomínios.

Nos sete primeiros anos após sancionada a Lei supramencionada, o município já contava com cerca de 16 empreendimentos do tipo. Marques (2016, p.2) enfatiza que “esses empreendimentos tendem a apresentar atrativos de lazer e bem-estar, e têm sido reproduzidos em diversas regiões, usando o *marketing* áreas verdes”, tendo como objetivo parcelas peculiares da sociedade. Sposito e Goes (2013)

destacam que esses tipos de empreendimentos também representam uma demanda crescente da sociedade urbana em prófuga do ambiente da cidade, buscando a regiões interiores, dotadas de estruturada e isolada para se refugiar.

Conforme cita Ramiro (2012, p.9) “O crescimento das cidades é uma característica que marca o processo e ocupação das pessoas na busca por melhores condições de vida”. Partindo dessa afirmação, percebe-se que essa busca por melhor condição de vida é um forte motivo para a procura dos indivíduos pelo município como destino não só para turismo, mas também como sua segunda moradia.

Diante desse contexto, o presente capítulo pretende analisar os possíveis impactos do setor imobiliário na dinâmica socioeconômica do município de Bananeiras, em termos de geração de renda e empregabilidade.

Para tanto, o trabalho está estruturado da seguinte forma: a primeira parte corresponde a esta introdução, na segunda tem-se a revisão da literatura destacando alguns autores que abordam o tema, a terceira, aborda os métodos que foram utilizados no decorrer do trabalho, a quarta seção vem registrando os resultados e discussões dos dados obtidos e, finalmente, as considerações finais, seguido das referências bibliográficas aqui utilizadas.

## Construção Civil, Mercado imobiliário e a Geração de Emprego e Renda

O mercado imobiliário sempre foi um setor bastante significativo no Brasil. De acordo com Souza (2018), esse setor da indústria representa uma ampla fatia da Construção Civil, ainda obtendo uma expressiva participação no Produto Interno Bruto (PIB) da economia, o que mostra a grande importância dele na geração de emprego e renda. Souza (2018), ainda explicita que o setor em questão passa por momentos de grande crescimento no mercado financeiro, oriundo de abertura de capital de empresas, bem como da disponibilidade de créditos que vem sendo ofertada por instituições financeiras, tanto do setor público como privado (SOUZA, 2018, p. 5).

Esse sempre foi um setor que movimentou grandes volumes de capitais, levando-se em consideração todas as suas etapas, da aquisição do bem imóvel, até a finalização da construção e sua entrega ao cliente final. São vários os autores que trabalham essa temática, dentre os quais Balarine (1997, p.1), o qual, corroborando com tema, explana que “a realização de incorporações imobiliárias caracteriza-se pela utilização dos três fatores clássicos de produção - terra, capital e trabalho - visando obter lucro econômico, através da construção de edificações destinadas a usufruto condominial” (BALARINE, 1997, p. 1).

Em se tratando da representatividade desse mercado, Fix (2011) *apud* Souza (2018, p.3), concordam com a sua grandeza, trazendo a alegação de que esse mercado “é provavelmente o maior negócio do mundo: construção, venda e aluguel de imóveis”.

Assim sendo, fazendo menção ao porte do setor, Leung (2004) e Davis e Heathcote (2005), apontam a devida importância do mercado da Construção, mas especificamente o mercado residencial, uma vez que a habitação representa uma expressiva parcela dentro do orçamento das famílias. Corroborando ainda com os autores supra-mencionados, observou-se, em relação aos investimentos, que os efetuados no mercado residencial são bem maiores do que no mercado comercial, se tratando, assim, de um segmento que influencia diretamente nos parâmetros da economia (LEUNG, 2004; DAVIS; HEATHCOTE, 2005 *apud* SOUZA, 2018, p. 4).

De acordo com Matos e Bartkiw (2013), segundo pesquisas realizadas pelo Sindicato da Indústria da Construção Civil de São Paulo (SindusCon-SP), o setor da Construção Civil possui uma considerável capacidade de geração de empregos, sendo um dos setores de destaques em todo país (MATOS; BARTKIW, 2013, p. 12).

As atividades ligadas ao setor da Construção Civil proporcionam uma renda urbana significativa, uma vez

que, além de criar e abrir diversos empreendimentos habitacionais e comerciais, o setor possui a capacidade de movimentar a economia local, principalmente casas de materiais de construção, afinal, possui a capacidade de movimentar diversos setores nessas localidades.

Dessa forma, observa-se que o mercado imobiliário é de suma importância para a economia, não só a nível nacional, mas também em se tratando de estados e município, nos quais, além de gerar empregabilidade e renda, movimenta diversas outras atividades que estão ligadas, direta ou indiretamente a esse setor.

### **Procedimentos Metodológicos**

Nessa seção, são apresentados os procedimentos metodológicos que foram praticados na elaboração da presente pesquisa, tendo em vista verificar o desempenho do setor da Construção Civil, com enfoque na Construção de Edifício e na Incorporação Imobiliária, na dinâmica socioeconômica do município de Bananeiras, em termos de geração de renda e empregabilidade. Nesse contexto, o estudo compreende uma pesquisa de caráter bibliográfico e descritivo, cujo intuito é contribuir para o debate acerca da identificação das potencialidades locais, em termos de geração de emprego e renda.

O estudo abrangeu a análise do setor da Construção Civil, com enfoque nos grupos de atividades da Construção de Edifício e da Incorporação Imobiliária, conforme Classificação das Atividades Econômicas (CNAE) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sendo assim, foram necessárias as seguintes etapas para proporcionar um maior aprofundamento sobre o tema aqui proposto: a) Num primeiro momento, a partir da temática abordada e buscando o melhor entendimento de seus aspectos, foi necessário um estudo exploratório bibliográfico de autores que discutam o tema ora analisado, por meio de livros, artigos científicos e, até mesmo, matérias de sites na *Internet*; b) coleta, tabulação e tratamento dos dados a serem analisados; e c) apresentação gráfica e tabelar dos dados.

Os dados secundários utilizados foram relativos ao mercado de trabalho formal, disponíveis na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), nas quais foram coletadas informações relativas às características do vínculo de trabalho e dos estabelecimentos, tais como estoque de emprego, remuneração média, nível educacional, gênero, tempo de emprego e número de empresas.

Deste modo, consistiu-se em utilizar como referência as atividades de código 411 e 412, Incorporação de Empreendimentos Imobiliários e Construção de Edifícios,

respectivamente, definidas pela Classificação Nacional de Atividades Econômicas 2.0 (CNAE 2.0).

A análise dos dados deu-se no período de 2006 a 2019, uma vez que é a partir desse ano que se torna mais visíveis no município o crescimento nas atividades citadas anteriormente, com a chegada de empreendimentos que trouxeram visibilidade e atratividade econômica falando ao município de Bananeiras no setor da Construção Civil. Além disso, o ano de 2019, período final da análise, constitui os dados mais recentes divulgados pela RAIS no momento da elaboração dessa pesquisa.

## Resultados e Discussões

O município de Bananeiras está localizado no estado da Paraíba, mais precisamente inserido na mesorregião do Agreste Paraibano e na microrregião do Brejo Paraibano. Possui uma área territorial de 255,641 Km<sup>2</sup>, com uma população de 21.851 habitantes, segundos dados do último Censo Demográfico (Censo 2010), e, para o ano 2021, uma população estimada de cerca de 21.220 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). O município apresenta uma densidade demográfica em 84,72 Hab/Km<sup>2</sup>, e um Índice de Desenvolvimento Humano – IDHM, de 0,568, estando ainda a 141 km de distância

da capital do Estado, João Pessoa, e a 71 km da cidade de Campina Grande (IBGE, 2010).

A média salarial para o município de Bananeiras/PB é de 1,5 salários-mínimos para os trabalhadores formais (IBGE, 2019). Ademais, apresenta uma proporção de pessoas ocupadas em relação à população total de 7.6%. Quando se considera domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, possuía 54.7% da população nessas condições, o que demonstra a real situação dos rendimentos em relação à população local.

Rodriguez *et. al.* *apud* Barros (2009) menciona que o município de Bananeiras apresenta características naturais acentuadas da microrregião do Brejo Paraibano, possuindo um rico potencial natural. O município está situado a 556 metros de altitude, ou seja, acima do nível do mar, apresentando uma temperatura média anual de 22°C, e ainda podendo chegar a 15°C entre os meses de maio a agosto, tornando-a uma cidade de clima bastante agradável.

O município de Bananeiras/PB conta, ainda, com 217 unidades locais, como consta no Cadastro Central de Empresas (IBGE, 2019), onde o pessoal ocupado chega a alcançar 1.619 pessoas, contando ainda com o pessoal ocupado assalariado de 1.377 pessoas, e, como mencionado anteriormente, com uma média de rendimento mensal de 1,5 salário-mínimo.

Conforme Silva (2012), o município de Bananeiras vem vivenciando recentemente um valioso ciclo econômico em torno de seu potencial turístico, se valendo de suas ricas características naturais que se destacam na paisagem da região, assim alcançando uma atenção diferenciada por parte do turismo, bem como do poder público, que buscou estimular os investimentos neste setor.

O poder público local, através da Lei de nº 313/2005, concedeu tratamento fiscal especial e diferenciado aos empreendimentos voltados à área de turismo e lazer que vierem a se instalar na cidade.

Segundo Silva (2012), desde 2005, com Lei municipal nº 313, houve um aumento na quantidade de empreendimentos na cidade. Segundo informações do Departamento de Administração Tributária do município de Bananeiras, entre 2005 e junho de 2012, aprovou-se 16 novos empreendimentos imobiliários no município, sendo nove condomínios residenciais horizontais e sete loteamentos, totalizando 3.335 lotes com mais de 487 novas construções.

## Panorama do Emprego Formal no Setor Imobiliário e da Construção

### Evolução do emprego formal

Inicialmente, destaca-se o quantitativo de vínculos ativos formais nos setores da Construção de Edifícios e de Atividades Imobiliárias no município, como base os períodos compreendidos de 2006 e 2019.

O emprego formal por hora destacado retrata o estoque de vínculos ativos em 31/12. Conforme o gráfico 1, o número de vínculos nesses setores apresentou um aumento percentual de 3.071%, totalizando um salto no primeiro período analisando, que constava 7 vínculos, passando para 222 novos postos de trabalho formal no período mais recente compreendido de 2006/2019.

O perfil do emprego formal pode ser visto considerando sua distribuição por sexo, faixa etária, nível de escolaridade, faixa salarial, faixa de tempo de emprego, e faixa de horas contratuais trabalhadas, respectivamente.

Observa-se que quase a sua totalidade dos vínculos de empregos formais gerados nesse período, ou seja, aproximadamente 100% dos 344 trabalhadores do setor são do sexo masculino, uma vez que apenas 1 trabalhador no último período analisado é do sexo feminino.

No tocante a faixa etária, destaca-se que 47,97% dos vínculos de empregos gerados possuíam idade entre 30 e 39 anos e 20,64% entre 40 e 49 anos de idade, totalizando 68,61% do total de trabalhadores formais do setor no período entre 2006 e 2019. Entre os trabalhadores com idade abaixo dos 30 anos, a participação soma 25%. Enquanto os trabalhadores com 50 anos ou mais de idade detém apenas 6,40% dos postos de trabalho do setor.

Com relação ao nível de escolaridade, entre 2006 e 2019, 10,17% dos trabalhadores dos setores da Construção de Edifícios e de Atividades Imobiliárias possuíam ensino médio completo. Por outro lado, 88,66% não concluíram o ensino médio. Ressalta-se, ainda, o fato de que apenas 1,16% dos trabalhadores ingressou no ensino superior.

No que se refere aos vínculos ativos no período compreendido de 2006 a 2019, observa-se que, dos 343 vínculos de empregos gerados no período, 68,80% recebiam entre 1,01 e 1,50 salários-mínimos e 17,78% recebiam no máximo 1,00 salário-mínimo. Além disso, apenas 1,76% desses trabalhadores recebiam mais de 2,00 salários-mínimos.

No tocante a faixa de tempo no emprego, constatou-se que 52,67% dos empregados do setor Construção de Edifícios e Atividades Imobiliárias permaneceram menos de um ano no emprego, sendo que a maior parte 27,0 % desses, permanecem menos de 3,0 meses empregados, mostrando

a forte instabilidade do emprego neste segmento. Por outro lado, aproximadamente 47,39% dos trabalhadores formais do setor permaneceram empregados por pelo menos um ano.

Ademais, observa-se que dos 344 vínculos empregatícios dos setores da Construção de Edifícios e de Atividades Imobiliárias no município de Bananeiras (2006 a 2019), 94,77% trabalhavam mais de 40 horas por semana no período considerado.

Portanto, é evidente que o setor da Construção de Edifícios e de atividades imobiliárias impulsionaram de maneira positiva a economia local do município ora objeto de estudo desse caso, em termos de geração de emprego formal, o que significou mais empregabilidade e renda para a população local, bem como trabalhadores de cidades circunvizinhas, e até mesmo de fora na região do Brejo paraibano, embora a questão da qualidade e duração desses vínculos de emprego ainda precise ser melhorada.

### Evolução do número de estabelecimento

No que se refere a evolução na quantidade de empresas criadas do setor da Construção de Edifícios e Atividades Imobiliárias, observa-se que ocorreu um aumento expressivo no número de estabelecimentos entre os anos de 2006 e 2019, passando de 07 estabelecimentos no período de 2006/2010 para 61 em 2016/2019, o que representa um

aumento de 771%. No entanto, entre os anos de 2016/2019 verifica-se uma queda nessa evolução positiva, em que os 10 estabelecimentos criados em 2011/2015 passaram a somar apenas 08 em 2019, acumulando uma redução de 20% nesse subperíodo.

Além disso, observa-se que, dos 97 estabelecimentos criados dos setores da Construção de Edifícios e de Atividades Imobiliárias no município de Bananeiras (2006 a 2019), 48,48% não possui nenhum vínculo formal, seguido de 32,99% dos estabelecimentos que possui apenas de 1 a 4 empregados, o que nos permite dizer que mais 82% desses estabelecimentos possui menos de 5 empregados formais, números esse que demonstram o tamanho da informalidade nos setores.

Assim sendo, é notável que após a implantação e os investimentos no setor da Construção de Edifícios e Atividades Imobiliárias, ocorreu, assim, um salto considerável no surgimento de estabelecimentos na área, proporcionando a criação de novos postos de trabalhos formal, bem como uma grande quantidade de trabalhadores que também atuam na informalidade, o que não é possível mensurar por meio dos dados da RAIS. Com isso, nos últimos anos o setor da construção vem se moldando e se posicionando fortemente mercado do município de Bananeiras, sendo um dos setores responsáveis por um grande número de

vagas de emprego, assim dando subsídio na geração de renda local, tanto pelos vínculos formais, e mais fortemente nos vínculos informais, que *in loco* é facilmente percebido.

### Considerações Finais

O presente capítulo analisou o desempenho do setor imobiliário e da Construção na dinâmica socioeconômica do município de Bananeiras, em termos de geração de renda e empregabilidade.

Por meio da pesquisa foi possível refletir acerca do grande desafio relacionado ao crescimento das atividades do setor de Construção de Edifícios e Atividades Imobiliárias, uma vez que *in loco*, é possível perceber a grandeza do setor, e que, muitas vezes, não resulta em benefícios concretos para a população. Por outro lado, apesar do destaque setorial em termos de expansão das atividades e geração de emprego e renda no município, observa-se que o tempo que o trabalhador permanece no emprego é predominantemente baixo.

De fato, é sabido que esses benefícios poderiam ajudar a combater e/ou minimizar os efeitos nocivos da pobreza, com base no equacionamento das desigualdades sociais por meio da criação de emprego e renda.

Finalmente, é importante enfatizar que o estudo aqui exposto foi apenas um passo para entender a dinâ-

mica que o setor destacado representa para o município de Bananeiras/PB, sendo imprescindíveis estudos mais aprofundados a respeito do tema, a fim de acompanhar de maneira sistemática a expansão das atividades do setor da construção e suas peculiaridades, uma vez, algumas limitações se impuseram, tais como o fator temporal da base de dado utilizada, e o fornecimento de informações mais detalhadas pelo setor público local.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **Normas ABNT sobre documentação**. Rio de Janeiro, 2000 (Coletânea de normas).

BALARINE, Oscar Fernando Osorio. **Contribuições Metodológicas Ao Estudo de Viabilidade Econômico-financeira das Incorporações Imobiliárias**. Análise, Porto Alegre, v. 8, n.2, p. 3-13, 1997. Disponível em: link: <https://cursos.unisanta.br/civil/arquivos/estudo-viabilidade-imobiliaria.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

BARROS, Marina Carla Cassimiro. **Fatores determinantes do investimento imobiliário e perspectivas socioeconômicas**: estudo de caso do município de Bananeiras-PB. Monografia (trabalho de conclusão de curso) Graduação em Administração pública EAD. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Campina Grande, PB, 29f. 2014.

CAMPOS, Edson Telê. **A expansão urbana na região metropolitana de Florianópolis e a dinâmica da indústria da construção civil**. 2009. 212 f. il. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/bananeiras/panorama>. Acesso: 23 de novembro de 2021.

MARQUES, Ailson de Lima; ARAÚJO, Douglas Cavalcante de; DINIZ, Linconl da Silva. **Novo rural brasileiro nos brejos do estado da paraíba**. Revista Geotemas, 6(2), 47-58. 2016. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/GEOTemas/article/view/738>. Acesso em: 03 de maio 2021.

MATOS, Débora; BARTKIW, Paula Izabela Nogueira. **Introdução ao mercado imobiliário**. Curso técnico em transações imobiliárias. Instituto Federal do Paraná - IFPR. Curitiba, PR, 2013.

MINISTERIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Cadastro geral de empregados e desempregados: CAGED**. Base de dados on line. Disponível em <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrl-joiNWI5NWl0ODEtYmZiYy00Mjg3LTkzNWUtY2UyYjIwMDE1YWl2li-widCI6IjNIYzkyOTY5LTVhNTEtNGYxOC04YWM5LVVmOThmYm-FmYTk3OCJ9>. Acesso em 03 de maio de 2021.

\_\_\_\_\_. **Relação anual de informações sociais: RAIS**. Base de dados on line. Disponível em <https://bi.mte.gov.br/bgcaged/rais>. Acesso em 08 de novembro de 2021.

RAMIRO, Maria Roméria Rocha. **Condomínios residenciais e sua influência na dinâmica socioeconômica de Bananeiras-PB**. Monografia (trabalho de conclusão de curso) Graduação em Geografia. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Guarabira, PB, 36f. 2012.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997b.

SANTOS, Pedro Vilella Abreu dos. **O setor imobiliário brasileiro e os impactos do programa habitacional minha casa, minha vida**. Monografia (trabalho de conclusão de curso). Departamento de Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ. Rio de Janeiro, RJ, p. 39. 2009.

SILVA, Flávio Daniel da. **Crescimento Econômico e Pobreza no Bananeiras/PB**. Monografia (trabalho de conclusão de curso) Graduação em Geografia. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Guarabira, PB, 46f. 2012.

SOUZA, Danilo Pontes Pessoa e. **A produção de incorporação imobiliária em Natal/RN entre 2000 e 2015**: impactos no mercado local por meio da atuação de empresas endógenas e exógenas. 2018. 98 f. il. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

SPOSITO, M. E.; GÓES, E. M. **Espaços fechados e cidades**: Insegurança urbana e fragmentação socioespacial. São Paulo, Editora Unesp, 2013. ISBN: 9788539304929.

## SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

- **Amanda Tavares da Silva** Licenciada em Pedagogia pela UFPB/CCHSA e membro do Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano - HEBP.
- **Carolina Avelar Rodrigues** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, no CCHSA, campus III, em Bananeiras/PB. Participou do Programa Residência Pedagógica. Atuou em Projetos de Extensão e de Ensino no CCHSA/UFPB. Tem participação ativa como autora e coautora em artigos e resumos expandidos de eventos na área da educação.
- **Danilo Raimundo de Arruda** Doutorado em Economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Graduado em Economia pela Universidade Federal de Campina Grande (2008). Professor da UFPB/CCHSA/DCSA. Pesquisador da Rede de Pesquisa em Sistemas e Arranjos Produtivos e Inovativos Locais RedeSist (UFRJ/IE). Tem experiência na área de Econo-

mia, com ênfase em Economia da Inovação e desenvolvimento, atuando principalmente nos seguintes temas: indústria, inovação e tecnologia, arranjos e sistemas produtivos e inovativos locais, políticas públicas (CT&I) e economia regional (Nordeste).

- **Erinalva Barbosa Franco Ribeiro** Licenciada em Pedagogia pela UFPB/CCHSA e membro do Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano - HEBP.
- **Everaldo Paulino dos Santos** Licenciado em Pedagogia pela UFPB/CCHSA e professor da Educação Básica.
- **Fabírcia Sousa Montenegro** Licenciada em Pedagogia, Professora Adjunto IV do Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), campus III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre e Doutora em Educação.
- **Flávio Daniel da Silva** Bacharel em Administração pelo Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias.

- **Helen Halinne Rodrigues de Lucena** Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com graduação em Pedagogia nesta mesma universidade. É Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus III, em Bananeiras. Tem experiência em: Educação de Jovens e Adultos - EJA; Supervisão Escolar na Educação Básica; Coordenação Pedagógica na Educação em Prisões e Docência no Ensino Superior. Desenvolve estudos e/ou práticas educativas e de ensino nos seguintes temas: Currículo, Avaliação, Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida; Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade; Literatura de Cordel na Educação.
- **Janúbia Gomes Miranda** Licenciada em Pedagogia pela UFPB/CCHSA.
- **John Alex Xavier de Sousa** Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; e Pós-Doutor em Ensino de História e Ciências Sociais pela Universida-

de do Minho, Braga - Portugal. Professor da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação com atuação nos temas: História; Sociologia; Educação; História da Arte; Memorial, História de Vida e Patrimônio Cultural.

- **José Carlos Araújo Amarante** Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com posterior obtenção de grau de mestrado e doutorado na área de Economia Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação da UFPB (PPGE/UFPB), além de Graduação em Administração pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU). É detentor de especializações em “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho” e em “Matemática, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho” pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Sua atuação profissional está focada na área de Economia, com destaque em Métodos Quantitativos Aplicados à Economia
- **Leila Santos de Melo** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, no CCHSA, campus III, em Bananeiras/PB. Participou do Programa Residência Pedagógica com forte atuação na área do ensino em turmas do ensino fundamental anos iniciais.

- **Lucicléa Teixeira Lins** Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE/UFPB, Mestra em educação e especialista em direitos humanos pela mesma universidade. Possui graduação em história pela FFPG/ UPE e em Pedagogia pela UFPB. Foi coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA-UFPB. Faz parte do grupo de pesquisa em extensão popular - EXTELAR, e tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, movimentos sociais, extensão popular, direitos humanos e economia solidária.
- **Luciene Chaves de Aquino** Professora do Departamento de Educação do CCHSA/UFPB. Graduação em Pedagogia pela UFRN (1996). Mestrado (2002) e doutorado (2007) em Educação PPGEd/UFRN. Atua em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão na área de história da educação, memória, com ênfase nos temas: história das instituições educativas, história da formação docente e Educação das relações etnicorraciais.

- **Maria da Conceição Clementino da Silva** Licenciada em Pedagogia (2019), pela UFPB/CCHSA. Professora da Rede Municipal de Educação de Cabedelo/PB (2022). Especializanda em Educação Infantil e Psicopedagogia (2022), FAVENI.
- **Patrícia Araújo Amarante** Bacharel em Economia pela UFPB, com mestrado em Economia de Empresas e doutorado em Economia Regional e Políticas Públicas pelo PPGE/UFPB. Atualmente, é professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da UFPB do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias (DCSA/CCHSA), Campus III, do curso de graduação em Administração. Tem experiência em Economia, atuando principalmente em Economia Regional, com ênfase na concentração espacial das atividades econômicas, empresas e trabalhadores.
- **Patrícia da Silva Dutra** Licenciada em Pedagogia pela UFPB/CCHSA.
- **Sabrina Castro de Almeida** Licenciada em Pedagogia pela UFPB/CCHSA e professora da Educação Básica.

- **Silvânia Lúcia de Araújo Silva** Licenciada em Letras e em Pedagogia. Professora Adjunto do Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), campus III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Literatura e Doutora em Educação.
- **Thaís de Cássia Cavalcanti Ramos** Licenciada em Pedagogia pela UFPB/CCHSA e membro do Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano - HEBP
- **Tuane Gomes da Silva** Licenciada em Pedagogia pela UFPB/CCHSA e professora da Educação Básica.
- **Vinicius Bruno de Assunção Macedo** Graduando em Administração do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias.
- **Vivian Galdino de Andrade** Professora Associada do Departamento de Educação da UFPB/CCHSA e líder do Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano - HEBP.

Editora filiada à  
  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



Este livro foi diagramado pela  
Editora da UFPB em Março de 2024,  
utilizando a fonte Myriad Pro em  
seu corpo de texto.

EU