

IV SEMAPED

IV Semana de Educação do Curso de Pedagogia
Campus Amílcar Ferreira Sobral/CAFS-UFPI

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

A intencionalidade institucional e a luta pela
formação de qualidade



Organização

Geraldo do Nascimento Carvalho

Rosa Maria de Jesus Brito

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa

Zélia Maria Carvalho e Silva



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ


ACADÊMICA
Editorial

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19
A intencionalidade institucional e a luta pela formação de qualidade

Geraldo do Nascimento Carvalho
Rosa Maria de Jesus Brito
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa
Zélia Maria Carvalho e Silva
ORGANIZAÇÃO



O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19
A intencionalidade institucional e a luta pela formação de qualidade



Conselho Editorial

Dr. Clívio Pimentel Júnior - UFOB (BA)
Dra. Edméa Santos - UFRRJ (RJ)
Dr. Valdriano Ferreira do Nascimento - UECE (CE)
Dr^a. Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB (BA)
Dr^a. Eliana de Souza Alencar Marques - UFPI (PI)
Dr. Francisco Antonio Machado Araujo – UFDPAr (PI)
Dr^a. Marta Gouveia de Oliveira Rovai – UNIFAL (MG)
Dr. Raimundo Dutra de Araujo – UESPI (PI)
Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA (MA)
Dra. Antonia Almeida Silva - UEFS (BA)

IV SEMAPED [recurso eletrônico]: direito à educação no contexto pandêmico da COVID-19: a intencionalidade institucional e a luta pela formação de qualidade / Campus Amílcar Ferreira Sobral, CAFS - UFPI

© Geraldo do Nascimento Carvalho
Rosa Maria de Jesus Brito
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa
Zélia Maria Carvalho e Silva

1ª edição: 2021

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo – Americano (AACR2)

S471d Semana de Educação do Curso de Pedagogia (4. : 2020 : Floriano, PI).
O direito à educação no contexto pandêmico da Covid-19
[recurso eletrônico]: a intencionalidade institucional e a luta pela
formação de qualidade, realizada nos dias 01 a 03 de dezembro de
2020, no *campus* Amílcar Ferreira Sobral, CAFS - UFPI /
Organizado por Geraldo do Nascimento Carvalho ... [et al.]. –
Teresina, PI: Acadêmica Editorial, 2021.
E-book.

ISBN: 978-65-5999-015-3

1. Educação. 2. Pandemia Covid-19. 3. Ensino remoto.
4. Direito à educação. I. Carvalho, Geraldo do Nascimento.
II. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos – CRB 3ª Região/1188

Título:

IV SEMAPED [recurso eletrônico]: direito à educação no contexto pandêmico da COVID-19: a intencionalidade institucional e a luta pela formação de qualidade / Campus Amílcar Ferreira Sobral, CAFS - UFPI

Fotografia e Diagramação:

Francilene Brito da Silva, 2021

Revisões:

Roberta Gomes de Araújo

Rejane da Silva Souza

Comissão Organizadora do Evento:

Prof. Dr. Allan de Andrade Linhares

Profa. Dra. Edmilsa Santana de Araújo

Prof. Dr. Geraldo do Nascimento Carvalho

Prof. Dra. Grasiela Maria de Sousa Coelho

Profa. Dra. Maria da Penha Feitosa

Profa. Ma. Maria Dayane Pereira

Profa. Ma. Rosa Maria de Jesus Brito

Prof. Esp. Somário de Oliveira França

Profa. Dra. Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa

Profa. Ma. Zélia Maria Carvalho

Comissão Científica do Evento:

Prof. Dr. Allan de Andrade Linhares - CAFS/UFPI

Profa. Ma. Ana Paula de Araújo Lima - CAFS/UFPI

Profa. Dra. Andreia Martins - CAFS/UFPI

Profa. Dra. Carla Andrea Silva - CAFS/UFPI

Profa. Dra. Francilene Brito da Silva - UFPI/CCE/DEA

Prof. Dr. Geraldo do Nascimento Carvalho - CAFS/UFPI

Prof. Dra. Grasiela Maria de Sousa Coelho - CAFS/UFPI

Prof. Me. Leonardo José Freire Cabó - CAFS/UFPI

Profa. Ma. Luana Maria Gomes de Alencar - CAFS/UFPI

Profa. Dra. Maria da Penha Feitosa - CAFS/UFPI

Profa. Ma. Roberta Gomes de Araújo - CAFS/UFPI

Profa. Ma. Rosa Maria de Jesus Brito - CAFS/UFPI

Profa. Ma. Sabrina Carla Mateus Façanha - UESPI

Profa. Dra. Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa - CAFS/UFPI

Profa. Ma. Zélia Maria Carvalho - CAFS/UFPI

Realização:

Coordenação de Pedagogia UFPI/CAFS e LIBERTE





Sumário

IV SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – CAFS/UFPI - 2020.....	12
EIXO 1	16
Políticas de inclusão/exclusão educacional.....	16
RESUMOS EXPANDIDOS	17
A INCLUSÃO E O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TDA/H	18
A ARTICULAÇÃO ENTRE O TRABALHO DO PROFESSOR E DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA	23
TRABALHADORES-ESTUDANTES DE PEDAGOGIA-CAFS CONDIÇÕES DE TRABALHO E ESTUDO.....	29
EIXO 2	36
Educação, diversidade e direitos humanos	36
RESUMOS EXPANDIDOS	37
A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: RELAÇÃO OPRESSOR E OPRIMIDONO AMBIENTE ESCOLAR.....	38
BULLYING EM ÂMBITO ESCOLAR: AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	44
O RACISMO: DOENÇA SILENCIOSA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	50
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	57
EPISTEMICÍDIO E SAÚDE MENTAL: A UNIVERSIDADE BRASILEIRA É INÓSPITA PARA ESTUDANTES E PESQUISADORES/AS AFRODESCENDENTES.....	62
O LABORATÓRIO DE ATIVIDADE DO BRINCAR E A PSICOLOGIA DO JOGO ..	69
PRIMEIROS ACHADOS: PERFIL DOS CONSELHEIROS EM ESCOLAS DE FLORIANO/PIAUÍ.....	74
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS.....	79
A CONSTRUÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ESCOLA MUNICIPAL GIRASSOL EM OEIRAS-PI	80
PEDRA(S), EXPERIÊNCIAS E PANDEMIA: AUTOBIOGRAFIA DE UMA JOVEM SAPATÃO UNIVERSITÁRIA	88
EU RECEBI CARTAS NA PANDEMIA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES.....	96
RESUMOS SIMPLES.....	105
DESATANDO AS MÃOS DO MEDO: EXPERIÊNCIA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO	106
EIXO 3	108
Educação, trabalho docente e ensino remoto	108
RESUMOS EXPANDIDOS	109
ADOECIMENTO DOCENTE EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:	

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	110
DIREITO À INFÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA	117
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	123
A MONITORIA ACADÊMICA NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	124
EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	128
RESUMOS SIMPLES	135
O USO TERAPÊUTICO DA LEITURA PARA IDOSOS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO TELECUIDADO NA PANDEMIA DA COVID-19 EM FLORIANO/PI	136
AÇÕES DO LIBERTE PARA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR EMOCIONAL E MENTAL EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19	138
EIXO 4	140
Educação, formação de professoras/es e direito à educação.	140
RESUMOS EXPANDIDOS	141
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DE 4º CICLO	142
POR UMA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA CIDADE DE PARNAÍBA-PI	149
A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO AUSUBEL: UMA PERSPECTIVA NEUROBIOLÓGICA	155
ALFABETIZAÇÃO EM DEBATE: A POLÍTICA DO GOVERNO ATUAL	161
REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA PANDEMIA	164
REFLEXÕES ACERCA DA ESCRITA BIOGRAFIA: USOS E DESAFIOS ...	171
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	177
A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDO BIOGRÁFIA DE EDUCADORES (CAFS)	178
EIXO 5	184
Políticas globais e a agenda para a educação no Brasil	184
RESUMOS EXPANDIDOS	185
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: NOVA ORIENTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	186
ATENDIMENTO EDUCACIONAL NOS MUNICÍPIOS PIAUIENSES E GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	192
ESTRATÉGIAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ (2015-2019)	197
INTERAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	202
PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A RELAÇÃO COM O ATENDIMENTO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	207
RESUMOS SIMPLES	213
FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E INTELLECTUAL DA CRIANÇA	214
CONSIDERAÇÕES	216



IV SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – CAFS/UFPI - 2020

A IV SEMAPED Semana de Educação do Curso de Pedagogia – CAFS/UFPI, realizada nos dias 01, 02 e 03 de dezembro 2020 no formato online, tendo em vista o contexto pandêmico da COVID-19, que desde março de 2020, como protocolo sanitário, nos orientou ao afastamento presencial das atividades. O evento promovido pela coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia e com o apoio do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação (LIBERTE) da Universidade Federal do Piauí – Campus Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS), apresentou como tema geral dessa edição O direito à educação no contexto pandêmico da COVID-19: a intencionalidade institucional e a luta pela formação de qualidade.

A IV SEMAPED – é um dos espaços-tempos de referência para a criação de diálogos formativos entre a universidade-comunidade acadêmica e geral interessada em debater sobre/com a temática geral e seus desdobramentos para problematizar os processos educacionais de modo macro e micro a partir de atualizações contextuais com a pandemia. Enquanto evento científico, a proposta objetivou criar espaços-tempos de visibilidade de debate e discussões que localizem a garantia do direito à educação, enquanto direito fundamental para a garantia dos demais outros direitos constitucionais, sublinhando o contexto pandêmico da COVID-19, sua relação com a intencionalidade institucional e a luta pela formação de qualidade.

Com perspectivas de pautar a luta por uma universidade pública, de qualidade para todas as pessoas, essa edição do evento apresentou em seus três dias de realização, atividades como: Confemesas (conferências) de abertura e encerramento; mesas-redondas, Apresentações de trabalho/Comunicação Oral, Minicursos e apresentações culturais. Para informações detalhadas temos o nosso site <https://sites.google.com/view/ivsemaped>.

Dito isso, a SEMAPED em seus registros, anais de edições anteriores, lembra que a primeira tentativa de realização do evento foi proposta como semana de integração, em 2015. Seguindo o planejamento e execução do evento, somente em 2017 houve a oficialização da semana com este nome. Sendo esta, a primeira edição intitulada Conjuntura da educação brasileira na atualidade: implicações na formação do educador. A segunda edição Em defesa da educação pública, laica e gratuita: políticas e resistências. A Terceira edição

Educação, direitos humanos e diversidades: saberes e fazeres necessários para práticas educativas transformadoras. Com essa memória percebemos que a elaboração desta quarta edição apresenta, uma interseccionalidade entre as temáticas, naquilo que se evidencia como compromisso estético, porque é ético, político e formativo, do processo de formação humana da educação, quando se trata de criar espaços-tempos, os quais qualificam o debate como fundamento que enseja a problematização de contextos educacionais indissociáveis da garantia do direito à vida das pessoas. É com esse compromisso estético que a IV SEMAPED convida você para continuar a qualificar o debate com a temática apresentada, com a leitura do e-book!

Com saúde e esperar!

Geraldo do Nascimento Carvalho
Rosa Maria de Jesus Brito
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa
Zélia Maria Carvalho e Silva





EIXO 1

Políticas de inclusão/exclusão educacional

Análise referencial das políticas educacionais de inclusão e exclusão no Brasil; Políticas que subsidiam ações do poder público para a inclusão escolar no Brasil; As escolas públicas e os espaços de debate sobre a inclusão e a exclusão escolar no Brasil; A educação no contexto da pandemia, ensino remoto e exclusão educacional; Inclusão/exclusão digital, políticas públicas e educacionais brasileiras; Processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; As demandas atuais e o discurso pela inclusão; Pressupostos que sustentam as políticas de inclusão escolar e as políticas educacionais como integrantes das políticas sociais; Demandas contemporâneas das políticas de inclusão escolar; A Educação de Jovens e Adultos como de inclusão e inserção social; As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica



RESUMOS EXPANDIDOS



A INCLUSÃO E O PROCESSO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TDA/H

REIS, Thiago da Conceição
Graduando em Pedagogia; UFPI
thiagoreisc888@gmail.com

NOGUEIRA, Joyce
Mestre; UFPI
E-mail – joycemn@ufpi.edu.br

Resumo: O presente estudo busca abordar os principais obstáculos que os professores polivalentes enfrentam no espaço escolar para identificar os discentes com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDA/H, dando ênfase em expor o tema contemporâneo explicando os benefícios do uso de técnicas em sala de aula, contribuindo, assim, para a qualidade de ensino das crianças com o transtorno. O objetivo da pesquisa é, portanto, analisar em uma escola Pública do ensino infantil de Floriano-PI como acontece a inclusão desses alunos e o que podemos fazer para melhorar o ensino. Para desenvolvimento desta investigação justifica-se a utilização de abordagem qualitativa, será aplicado um questionário aberto no qual os entrevistados poderão expor livremente suas opiniões e ideias a respeito da temática apresentada. Para isso, iniciou-se com um estudo bibliográfico e posteriormente será realizada uma investigação em campo, e ao final desse estudo, a intenção é ampliar as discussões acerca da qualidade de ensino aos alunos com TDA/H.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino. Aprendizagem. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Introdução

É necessário deixar explícito que o trabalho busca apresentar o arcabouço/estrutura de uma pesquisa a ser realizada.

O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida, ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade, em muitos casos ele é chamado também de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção).

O TDA/H é uma forma usada para relacionar um transtorno de desenvolvimento específico, que é observado tanto em crianças como em adultos, destacando uma inibição comportamental, atenção sustentada, resistência à distração e também a regulação do nível de atividade da pessoa. Segundo Jou e



Amaral (2010, p. 29 apud ROHDE, 1999): esse transtorno recebeu denominação diferente, o distúrbio foi denominado de várias maneiras, entre elas, Disfunção Cerebral Mínima, Reação Hiperkinética da Infância Lesão Cerebral Mínima, e hoje é denominado de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Em 1980, a Associação Americana de Psiquiatria adotou oficialmente o termo Transtorno do Déficit de Atenção e no ano de 1994 foi atualizado para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H), onde o acréscimo da barra inclinada significa que o problema pode ocorrer com ou sem o componente de hiperatividade, inicialmente considerado o sintoma mais importante e definidor do quadro.

Para diagnosticar o TDA/H, deve-se analisar minuciosamente o comportamento da criança por um período maior de tempo, não podendo se basear em poucos meses, mas sim desde a idade pré-escolar. Após o diagnóstico, será possível compreendermos qual o tipo de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, do qual se destacam três: TDA/H Tipo Desatento; TDA/H Tipo Hiperativo-Impulsivo e TDA/H Tipo Misto.

Compreende-se, portanto, que para haver a inclusão desses alunos no contexto escolar são necessários profissionais capacitados a fim de proporcionar metodologias cabíveis para o acompanhamento dos discentes.

A falta de capacitação docente pode ser um dos fatores que gera as grandes lacunas no processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que é necessário um aperfeiçoamento nos cursos de formação de professores para que saibam lidar com alunos que possuam necessidades educacionais especiais. A respeito disso, a autora Beatriz Scoz faz a seguinte consideração:

É preciso que as noções de “boa coordenação motora” e “boa discriminação auditiva”, tão enfatizadas nos cursos de formação de professores, sejam ampliadas e aprofundadas por uma visão interacionista de ensino/aprendizagem [...] de posse desses conhecimentos, as professoras poderão ainda identificar com maior clareza os casos em que a ausência de orientação especial [...] (SCOZ, 2011, p.18, grifo da autora).

Ensinar não é, e nunca será, uma tarefa fácil, é um trabalho árduo que exige trabalho mental excessivo, capacitação e metodologias pedagógicas para que o trabalho se torne efetivo. A situação de um aluno com TDA/H exige um acompanhamento ainda mais minucioso, pois deve haver total atenção e além do preparo para que aconteça de fato aprendizagem. Nessa perspectiva, exige dos educadores qualificação para aplicação de intervenções efetivas no processo de



ensino e aprendizagem. Como mostra Menegolla (1999, p. 28):

“O professor necessita selecionar os conteúdos que não sejam portadores de ideologias destruidoras, de individualidades ou que venham atender a interesses opostos aos indivíduos”. De acordo com o ponto de vista do referido autor a seleção de conteúdo é de alto valor pedagógico, que deve estar direcionados aos interesses do aluno para que as aulas sejam significativas e atraentes, que sirva para despertá-lo.

O apoio familiar é de suma importância no que diz respeito ao convívio social, pois o aluno diagnosticado ou até mesmo não diagnosticado tem grandes dificuldades em interagir com outras pessoas, essa questão no ambiente escolar traz barreiras ao processo de inclusão e ensino/aprendizagem. Segundo Reali e Tancred (2002, p.75):

Reconhece-se o importante papel dos pais no processo de escolarização dos filhos e a existência de um sentimento atualmente generalizado de que as mudanças para melhorar somente ocorrerão nas escolas se elas forem capazes de desenvolver laços de colaboração com as famílias e as comunidades as quais servem.

O apoio familiar é satisfatório, pois além de contribuir para a escolarização do aluno, será notado o desenvolvimento do mesmo em suas dificuldades tendo em vista que a família é a base de apoio, portanto, essa interação escola-família pode e deve acontecer.

Após situar essas discussões chegam-se à seguinte questão que norteia a pesquisa: Como ocorre o processo de inclusão no ensino infantil dos alunos com TDA/H?

A partir dessa perspectiva, o objetivo geral visa analisar as propostas de inclusão apresentadas e aplicadas aos alunos com TDA/H do ensino infantil. E os objetivos específicos se propõem a avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas aos alunos com TDA/H, e como tais práticas contribuem para o ensino e aprendizagem desses alunos.

Deve-se, portanto, atenuar-se as metodologias que sirvam para despertar o aluno, tirá-lo da “zona de conforto” inserindo-o nesse contexto didático. Nesse contexto, podemos citar as atividades lúdicas, através das quais se aprende brincando, podendo levar em consideração também o fato de que o lúdico acrescenta muito no que diz respeito ao processo ensino/ aprendizagem da



criança com TDA/H.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa, conforme Marconi e Lakatos (2010, p.139): “é um procedimento formal como um método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para reconhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Significa dizer que uma pesquisa tem como objetivo primordial a busca por respostas na qual está sendo contextualizada a abordagem. Nesse sentido, é de fato uma formação de um ser crítico, tanto para o pesquisador quanto para o leitor.

Ainda segundo os autores Marconi e Lakatos: “toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas (2010, p.157)”.

Numa perspectiva de abordagem qualitativa, a técnica de pesquisa que será utilizada é a pesquisa de campo, tendo como objetivo responder ou gerar conhecimentos a partir da problemática em discussão. A respeito disso, o autor Antônio Severino faz a seguinte consideração:

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador, abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (2010, p.123)

Nesse sentido, a pesquisa de campo nos exigirá um contato social tendo em vista a discussão da problemática em questão, será observado e analisado por meio dessa técnica se de fato à inclusão desses alunos com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDA/H), e como acontece o processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa aqui proposta acontecerá com professores e pais de alunos diagnosticados com TDA/H em turmas do Pré-I da Educação Infantil, em uma Escola Municipal da cidade de Floriano-PI.

Para coleta dos dados será aplicado um questionário aberto onde os entrevistados poderão expor livremente suas opiniões e ideias a respeito da temática apresentada e para a análise dos dados será utilizada a técnica análise de conteúdo.



Resultados e discussão

A presente pesquisa está em andamento, portanto, logo após a coleta, os dados obtidos serão organizados e analisados rigorosamente, a partir de referenciais teóricos e da metodologia proposta, a fim de responder a indagação levantada e aos objetivos propostos.

Considerações Finais

Nos dias atuais, sabemos das dificuldades que os educadores enfrentam ainda mais quando se acompanha um aluno com TDA/H. Vários fatores podem dificultar o processo de ensino/aprendizagem, é possível citar, por exemplo, a estrutura física precária da escola, a falta de materiais didáticos adequados às necessidades do aluno, o preconceito e falta de apoio familiar.

O que se espera nesses casos é uma gestão democrática participativa tendo como objetivo a participação ativa dos pais, na qual poderá ser trabalhado, de forma legal, o assunto que norteia essa pesquisa e, assim, terá um avanço metodológico beneficiando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TDA/H.

Referências

- LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010
- MENEGOLLA, M. **Didática: aprender a ensinar**. 5º ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- REALI, A. M. M. R, TANCREDI, R. M. S. P. **Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas**. São Carlos, 2002.
- ROHDE L.A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: O problema escolar e de aprendizagem**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



A ARTICULAÇÃO ENTRE O TRABALHO DO PROFESSOR E DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA

SOUSA, Joarah Lohana Rocha de
Graduanda em Pedagogia; UFPI
joarah.lorrane.15@hotmail.com

CABÓ, Leonardo José Freire
Mestre; Professor; UFPI
freirecabo@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho busca discutir as relações entre o trabalho do professor e da equipe multidisciplinar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA. Para tanto, adota como metodologia a pesquisa teórico-bibliográfico e documental. Como referência, adotamos os estudos de autores como Magalhães (2002), Castro (2017), Savall (2018), além de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), Brasil (2010; 2011; 2019) e DSM-V (2014). Concluímos a pesquisa afirmando a necessidade de constituição de equipes multidisciplinares que possam acompanhar a vida escolar das crianças diagnosticadas com TEA, articulada como o apoio à família e da comunidade, garantindo amplas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: TEA. Equipe Multidisciplinar. Aprendizagem. Desenvolvimento

Introdução

Aprofundar os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é, além de um desafio, uma atividade de importância imensa frente ao alarmante número de crianças diagnosticadas no Brasil e no mundo.

A Organização das Nações Unidas (ONU) definiu o dia 02 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo (World Autism Awareness Day) (BRASIL, 2011). A OMS relata que há cerca de 70 milhões de pessoas no mundo diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No Brasil, estimam-se cerca de 2 milhões de casos. Destes, apenas 20% tem vidas independentes ou parcialmente independentes e uma, em cada cinco pessoas com TEA, estão em tratamento psiquiátrico ou psicológico (BRASIL, 2019).

Frente aos dados acima, esse trabalho adota como objetivo geral discutir



as relações entre aprendizagem e desenvolvimento de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, adota como metodologia a pesquisa teórico-bibliográfico e documental. Como referência, adotamos os estudos de autores como Magalhães (2002), Castro (2017), além de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), Brasil (2010; 2011; 2019) e DSM-V (2014).

Dentro dos limites desse trabalho, buscamos responder a seguinte questão: Como articular o trabalho do professor com o trabalho da equipe multidisciplinar no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Para responder a questão acima, buscamos discutir as relações entre aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, apresentando a necessidade de articulação entre o trabalho do professor e da equipe multidisciplinar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O processo de inclusão escolar de crianças com deficiência no Brasil: da educação especial à inclusão escolar

Ao longo da história, a humanidade considerou diferentes todos os sujeitos que, convencionalmente, foram caracterizados como “fora do padrão” de normalidade, ou seja, todos aqueles que fogem ou não estão de acordo com a norma socialmente aceita. Cabe ressaltar que as características físicas, aquilo que é visível, sobretudo, sempre chamou uma maior atenção. Para Magalhães (2002), as pessoas com deficiência ao desviar de determinada norma (em seus aspectos psicossociais, comportamentais, cognitivos, físicos) foram estigmatizadas¹.

Com o passar dos anos, os marcos normativos têm buscado romper com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, modificando as práticas educacionais, garantindo acesso e permanência nas escolas por meio não apenas da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial em salas de aula comuns, mas construindo toda uma política de formação de professores para Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2010).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2010, p. 8).

Em 2006, a Organização das Nações Unidas - ONU aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,



conceituando a deficiência como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

As diferenças/deficiências passam a ser compreendidas como parte integrante, e enriquecedora, dos processos de aprendizagem (MAGALHÃES, 2002). A defesa de que os alunos devem aprender juntos, sem nenhum tipo de discriminação, leva em conta a igualdade e a diferença como valores inseparáveis, uma vez que o papel da escola é buscar alternativas para superar a exclusão e garantir com que todos os alunos tenham suas necessidades e especificidades respeitadas e atendidas. O estigma diz respeito ao modo depreciativo de avaliar as diferenças ou características das pessoas com deficiência (Magalhães, 2002).

Desenvolvimento e aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista (TEA)

A *American Psychiatric Association* (DSM-V, 2014) afirma que o TEA é definido por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades que mostram uma gradação de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais. Incluindo estereotípias motoras simples como o abanar das mãos, estalar os dedos; uso repetitivo de objetos como girar moedas, enfileirar objetos; e fala repetitiva como a ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de “tu” ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia. O mesmo garante que essas ações podem ser manifestadas por resistência a mudanças ou por padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.

O TEA se divide em três níveis de gravidade que afetam tanto a comunicação social quanto o comportamento: a) exigindo apoio; b) exigindo apoio substancial e c) exigindo apoio muito substancial. Geralmente os indícios costumam serem reconhecidos durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses). Porém, podem ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou apenas após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis/ leves (DSM-5, 2014).

A pessoa diagnosticada com TEA possui dificuldades em interação e comunicação o que acaba prejudicando o desenvolvimento da aprendizagem da mesma, tanto quando criança, quanto quando adulto. Percebemos, desde muito cedo, que um dos principais sinais de que algo não esteja ocorrendo dentro dos padrões esperados de desenvolvimento da criança são alterações no âmbito da



linguagem. E, geralmente, as hipóteses de que ela possa ter autismo se colocam justamente quando há um evidente atraso em sua aquisição (CASTRO, 2017).

ODSM-5 (2014) esclarece que, quando criança, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas. Em casa, não é diferente: a insistência em rotinas e a aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina extremamente difíceis para os pais.

Em meio ao processo de aprendizagem das crianças com TEA, o professor pode usar de diversos recursos para ampliar as possibilidades de desenvolvimento, como: brincadeiras; jogos; músicas; teatros; gincanas, entre outros. Para tanto, faz-se necessário que o professor possua uma base formação inicial e continuada, além de conhecimentos gerais e específicos da área, para o trabalho com crianças com TEA (BRASIL, 1996). Procurar aprofundar seus conhecimentos, buscar participar de projetos que integrem escola-família-comunidade, contribuem para que seja possível organizar um ensino que ofereça amplas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com TEA.

É preciso esclarecer que o trabalho com crianças com TEA exige não apenas a ação docente, como também o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, na qual cada profissional possa exercer sua função, e atuar em conjunto para o pleno desenvolvimento da criança. Os profissionais que habitualmente fazem parte dessa equipe multidisciplinar são psicólogos, professores especializados, psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais.

Por se tratar de um transtorno complexo e com frequência acompanhado de comorbidades, a avaliação multiprofissional vem possibilitar que esta ampla gama de sintomas, sejam avaliadas e mensurada, considerando as necessidades e potencialidades de cada indivíduo. (SAVALL et al, 2018, p. 29).

Cada profissional deve buscar utilizar de seus instrumentos para, além da realização de avaliações, propor estratégias de desenvolvimento e que considerem as especificidades de cada criança, sua idade, perfil funcional, disponibilidade, responsividade dentre outros fatores.

Considerações Finais

Nesse contexto, a equipe multidisciplinar exerce o papel de contribuir com



o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança diagnosticada com TEA ao exercer atividades não apenas de avaliação, mas intervindo e propondo alternativas que ampliem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. A ausência de uma equipe multidisciplinar acompanhando a criança com TEA pode acarretar diversos problemas, na comunicação e no comportamento, afetando sua vida em diversos setores, na escola, na família, na comunidade entre outros. Por isso a necessidade de articulação da ação do professor com uma equipe multidisciplinar, que mantenha contato frequente e atue de forma coesa em direção a uma meta comum: o desenvolvimento e a melhora na qualidade de vida da criança com TEA.

Entendemos que a criança com TEA, acompanhada e incluída em todas as vivências sociais, se desenvolve muito mais rapidamente. E, para que isso aconteça, é necessário que sejam promovidas adaptações de grande e pequeno porte na escola, na formação docente com professores e na articulação com outros profissionais e com a comunidade, para que busquem exercer a função de ajudar e promover a inclusão em todos os setores.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5**. 5.ed. Porto Alegre, Artmed, 2014. Disponível em <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosticoe-Estatistico-e-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em 13 de fev. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - DF: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos**.

Brasil, 2019. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm>, Brasil, 2019. Acesso em 28 de ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **2 de abril: Dia Mundial de Conscientização do Autismo**. Brasil, 2011. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2011/01_abr_autismo.html>. Acesso em 15 de ago. de 2020.

CASTRO, Fernanda Santos de. **Desenvolvimento da linguagem em pessoas com autismo: contribuições a partir da perspectiva histórico cultural**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em <http://www.ppi.uem.br/arquivos2019/UEM_PPI_Fernanda%20Castro.pdf>. Acesso em 13 de ago. de 2020.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa de Paiva. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, Rita de



Cássia Barbosa de Paiva. **Reflexões sobre a Diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003. pp 21-33.

SAVALL, Ana Carolina Rodrigues et al. Habilitação e Reabilitação. In: SAVALL, Ana Carolina Rodrigues; DIAS, Marcelo (Org.). **Transtorno do Espectro Autista: do conceito ao processo terapêutico**. São José - SC: FCEE, 2018. pp. 57-93. Disponível em <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/cevi>. Acesso em 26 de agosto de 2020.



TRABALHADORES-ESTUDANTES DE PEDAGOGIA-CAFS CONDIÇÕES DE TRABALHO E ESTUDO

VIEIRA, Ariadenes Beatriz

Graduanda em Pedagogia; UFPI

Ariadenesvieira12@gmail.com

BATISTA, Paulo Ricardo Sousa

Graduando em Pedagogia; UFPI

PauloRicardopr47@outlook.com

JUNIOR, Weliton Campelo Rodrigues

Graduando em Pedagogia; UFPI

welitonjunior098@gmail.com

CARVALHO, Geraldo do Nascimento

Doutor; Professor; UFPI

profgeraldocarvalho@hotmail.com

Resumo: O presente texto resume o artigo apresentado de forma completa no III SINESPP, como resultado da pesquisa realizada junto aos discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CAFS/UFPI. Discutimos no referido artigo, de forma introdutória, a problemática que envolve o trabalho-estudante do Curso de Pedagogia do CAFS. Tem-se como objetivo geral analisar as condições de trabalho e estudo dos graduandos de Pedagogia. Objetivos específicos são: identificar os estudantes envolvidos com trabalho e estudo; conhecer o perfil dos trabalhadores-estudantes; conhecer as dificuldades enfrentadas na relação trabalho e estudo. Focamos o estudo na seguinte questão: como se dão as condições e dificuldades dos trabalhadores-estudantes do Curso de Pedagogia do CAFS? Trata-se de uma pesquisa descritiva, quantiquantitativa. Os dados foram coletados por meio de questionário com questões abertas e fechadas aplicado junto aos discentes no período letivo 2020.1. Com os problemas que permeiam a relação trabalho e estudo dos discentes, para fugir desses problemas, acabam por “fugir” também da escola, aumentando os números da evasão escolar/universitária.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Trabalhador-Estudante.

Introdução

O presente texto discute de forma introdutória elementos que envolvem a problemática do trabalhador-estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia



do Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/Floriano, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. O trabalho é continuidade das leituras e discussões desenvolvidas por ocasião da disciplina Sociologia da Educação II, cursada no III período do Curso, ministrada no período de 2019.2. Nosso interesse reside em conhecer a realidade do trabalhador-estudante do Curso de Pedagogia do CAFS e, dessa forma, subsidiar a Coordenação do Curso e a direção do Campus e da Universidade na elaboração de políticas e ações que possam melhorar as condições de estudo para essa população estudantil.

Ao analisar a problemática do trabalhador-estudante no processo de trabalho e estudo em um ambiente acadêmico, nota-se que não é um tema novo entre as instituições de ensino. As condições de trabalho e estudo desse grupo social se tornam mais graves ainda para a parcela desse grupo submetido ao estudo no período noturno, enfrentando uma sobrecarga maior e mais penosa, seja ela mental ou física.

Os cursos de período noturno são os mais demandados por esse grupo social, principalmente no ensino presencial, o que representa 63% das matrículas em cursos de graduação (INEP, 2015). Contudo, é notável que esses dados podem ter sofrido alterações no decorrer dos anos, porém, a situação ainda continua sendo um ponto bastante importante no âmbito acadêmico seja ela em estudos de tempo integral, matutino ou noturno.

Fica evidente, neste breve estudo, que a educação e as atividades profissionais interagem mediante o modo de vida do estudante, resultando assim num elo entre esses dois mundos. Diante disso, constituiu-se a questão norteadora dessa pesquisa: Quais as dificuldades enfrentadas na relação trabalho e estudo pelos estudantes do Curso de Pedagogia do CAFS?

Para que fosse possível investigar essa problemática a pesquisa teve como objetivo geral analisar as condições que permeiam a relação trabalho e estudo dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) - CAFS. Buscamos, na pesquisa, responder aos seguintes objetivos específicos: i) identificar os estudantes do Curso de Pedagogia do CAFS envolvidos com trabalho e estudo; ii) conhecer o perfil do trabalho desenvolvido pelos estudantes do Curso de Pedagogia do CAFS; e iii) conhecer as dificuldades enfrentadas na relação trabalho e estudo pelos estudantes do Curso de Pedagogia do CAFS.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo, mediante indagações com questões subjetivas e objetivas. Registra-se que o número total de estudantes matriculados no curso



de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, é de 316, dos quais 27 estão inseridos na categoria de trabalhador-estudante. Com as etapas de identificação de quem trabalhava e estudava, identificação de perfil profissional, em quais áreas os demais trabalham, separação de trabalhos formais e informais. Por fim, foram realizadas questões que poderiam expressar como os alunos estariam dentro da instituição, algumas delas são: Você sustenta ou é sustentado (a) por alguém?; “Você já trabalhava antes de estudar?”; “Para você, de certa forma, é importante estudar mesmo dividindo o tempo com o trabalho? Por quê?”, dentre outras.

Resultados e discussão

Identificação dos trabalhadores-estudantes com matrículas ativas no cl em pedagogia do CAFS/UFPI

A pesquisa realizada identificou 27 Trabalhadores-Estudantes com Matrículas Ativas no CAFS/UFPI, período 2020.1. Esse número corresponde a (8,3%) do total de 325 discentes matriculados nos nove blocos que integram o Curso. Dos 27 Estudantes-Trabalhadores, 17 estão matriculados no turno noturno e 10 no turno diurno/integral. Em relação ao gênero, no período diurno/integral 5 são do sexo masculino, 3 do sexo feminino e 1 não se identificou. No período noturno, a pesquisa encontrou 13 discentes do sexo feminino, 3 do sexo masculino 1 não se identificou.

Perfil do trabalho desenvolvido pelos trabalhadores--estudantes do cl em pedagogia do cafs/ufpi

Apresentamos a seguir o perfil do trabalho desenvolvido pelos trabalhadores--estudantes do CL em Pedagogia do CAFS/UFPI. O objetivo é conhecer o tipo de trabalho realizado por esses jovens trabalhadores-estudantes e, conseqüentemente, nos aproximarmos do perfil econômico e social desse público. Em uma abordagem de Pessoa (2014, p. 85) “O estudante trabalhador tanto necessita do trabalho como do estudo, são atividades que precisam ser desenvolvidas por eles, mesmo diante das dificuldades.” Nisso, é verificada a essencialidade do estudo vinculado ao trabalho tornando-o promissor para o crescimento profissional e individual colaborando dentro do processo coletivo. Com o levantamento de dados pudemos conhecer o variado universo das categorias que compõe o perfil dos 27 trabalhadores-estudantes do Curso de Pedagogia do CAFS/UFPI.



Tabela 1 – Categorias de trabalho desenvolvido pelos Trabalhadores-Estudantes do CL em Pedagogia do CAFS/UFPI.

PROFISSÕES	QUANTIDADES
Educação/Auxiliar	06
Comércio/Vendas	06
Hotel/Restaurante/Lanchonete	03
Recepcionista/Portaria	02
Trabalho Doméstico	02
Serviço Público	02
Eletricista	01
Designer/Informática	01
Instituição Religiosa	01
Produtor Musical	01
Auxiliar Administrativo	01
Serviços Gerais	01

Fonte: Pesquisa junto aos discentes com matrícula ativa do CL em Pedagogia do CAFS/UFPI. Elaboração Própria.

Em primeiro lugar, devemos registrar que dois trabalhadores-estudantes deixaram de apontar o tipo de trabalho que realizam. Dessa forma, temos no quadro acima 25 dos 27 trabalhadores-estudantes identificados por nossa pesquisa. O quadro acima revela a diversificação dos tipos de trabalhos realizados pelos trabalhadores-estudantes do CL em Pedagogia do CAFS/UFPI. Além dessa diversidade, o quadro revela também o perfil do tipo de trabalho realizado por esses estudantes-trabalhadores, preponderando um trabalho do tipo “semiquualificado”, isto é, um trabalho que não exige uma formação especializada.

A segunda maior concentração está na área do comércio, um total de 06, divididos em diferentes modalidades de trabalhos com vendas/comerciários. Depois vem o setor de Hotel/Restaurante/Lanchonete, com 03 trabalhadores-estudantes. Na sequência, vem os setores de Recepcionista/Portaria, Trabalho Doméstico e Serviço Público, com 02 discentes cada. Por último, aparecem os serviços de Eletricista, Designer/Informática, Instituição Religiosa, Produtor Musical, Auxiliar Administrativo e Serviços Gerais, com 01 trabalhador em cada modalidade de serviço.

Destaca-se também, de forma preponderante, o trabalho informal, especialmente no turno noturno, no qual a quantidade de trabalhadores-estudante é um número elevado. Segue abaixo a tabela e seus respectivos números.

Tabela 2 – Categorias de Trabalhos Formais e Informais Desenvolvido pelos Trabalhadores-Estudantes do CL em Pedagogia do CAFS/UFPI.

Turno	Trabalho For mal	Trabalho Informal
Diurno / Integral	04	05
Noturno	07	11

Fonte: Pesquisa junto aos discentes com matrícula ativa do CL em Pedagogia do CAFS/UFPI. Elaboração Própria.



Segundo Marques e Silva (2017), habitualmente, grande número de estudantes buscam a combinação entre trabalho e estudo por uma questão de necessidade, submetendo-se aos mais diversos tipos de trabalho precário, inclusive a informalidade, característica crescente do trabalho no contexto brasileiro e mundial atuais. Essa abordagem nos remete a pensar sobre o auto sustento tanto familiar como pessoal, uma vez que o trabalho se coloca a esses estudantes em termos de oportunidade e saída para essa problemática, conforme fica demonstrado nas questões a seguir.

Essas questões, somadas às três questões a seguir, compõe o quadro do perfil dos trabalhadores-estudantes envolvidos na presente pesquisa. De acordo com a pergunta “Você sustenta ou é sustentado (a) por alguém?”, a resposta confirma a impossibilidade desses trabalhadores-estudantes abandonarem o trabalho em favor da dedicação exclusiva ao estudo. Dezesseis (16) participantes informaram que sustentam sua família, 7 (sete) discentes disseram que se auto sustentam e apenas 4 (quatro) discentes afirmaram que são sustentados. Nessa perspectiva, trabalhar como condição para o sustento da família prepondera sobre as demais variáveis.

Outra questão indagada aos pesquisados foi: “Você já trabalhava antes de estudar?” As respostas, vinte e quatro (24), apontam, majoritariamente, no sentido de que já trabalhavam. Apenas 3 (três) responderam que não trabalhavam. Essa questão reafirma o perfil socioeconômico dos discentes do curso de pedagogia do CAFS, constituído em sua maioria por jovens trabalhadores, cuja marca biográfica fundamental é a necessidade, em primeiro lugar, de trabalhar para assegurar a sobrevivência, sua e de sua família.

Ainda nesse eixo, foi formulada a seguinte questão: “Para você, de certa forma, é importante estudar mesmo dividindo o tempo com o trabalho? Por quê?” As respostas apontaram em quatro direções. Em primeiro lugar, aqueles que associam o estudo ao crescimento enquanto pessoa, na qual 11(once) responderam; em segundo lugar, aqueles que associam o estudo ao crescimento profissional, 8 (oito) pessoas; em terceiro lugar, aqueles que associam o estudo ao crescimento profissional e ao crescimento enquanto pessoa, 3 (três) responderam. E, por fim, aqueles cujas respostas não estão relacionadas nem com trabalho nem com estudo, resultando em 4 (quatro) pessoas.

Por último, foi perguntado: “Entre o trabalho e o estudo, qual você prioriza? Como?” O dilema é visível entre os pesquisados. Os que priorizam o trabalho são maioria, 13 (treze), e a motivação central é a necessidade do



sustento familiar. Os que priorizam o estudo são 09 (nove), sob a alegação de que esta é a possibilidade de conquista de uma vida melhor. Quatro (04) sujeito afirmaram que a prioridade são os dois, trabalho e estudo, alegando ser necessário conciliar e dar peso igual a ambos. Apenas um não soube responder.

Considerações Finais

A exclusão de parte dos filhos da classe trabalhadora da educação escolar é uma marca histórica da sociedade brasileira. Uma parcela minoritária que consegue se manter no sistema escolar, ou ao custo elevado dos pais e familiares ou custo de seu próprio esforço, como ficou evidenciado na presente pesquisa, busca conciliar trabalho e estudo e, dessa forma, nem trabalho nem estudo se efetivam com a qualidade desejada. Nessa perspectiva, observa-se historicamente paliativos de adequações das demandas que circulam entre o ambiente de trabalho e universidade, uma vez que, existem diversas situações que levam esses indivíduos a criarem e reivindicarem determinados procedimentos como próprio tempo e a sua disponibilidade para essa jornada que é traçada em seu dia-a-dia.

Nesse sentido, as dificuldades são inúmeras e perpassam todas as fases que se tornam preocupantes ao considerar as adversidades que são visibilizadas para conseguir uma conciliação.

O levantamento de dados realizado junto aos discentes de graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/ UFPI, possibilitou identificar o perfil dos trabalhadores-estudantes, mostrando em teoria e prática elementos da situação e dificuldades enfrentadas por esses discentes. A flexibilização configura um desses direitos que, apesar da sensibilidade do corpo docente, acaba não sendo bastante para evitar prejuízos ao processo de aprendizagem. Da sobrecarga de tarefas do trabalho e estudo resulta o cansaço físico e mental, que também afeta na qualidade da aprendizagem. Por enfrentar esses problemas, mesmo com a motivação de professores e de colegas, alguns acabam tendo efeitos negativos, psicológicos, físicos e sociais. Lamentavelmente, uma parcela dessa população para fugir desses problemas, foge também da escola, elevando os números da evasão escolar.

Referências

ABRANTES, Nyedja Nara Furtado de. **TRABALHO E ESTUDO: uma conciliação desafiante.** UMA CONCILIAÇÃO DESAFIANTE. Campina



Grande: Realize, 2012.

COSME, Patricia Cardoso; DURANTE, Daniela Giaretta. **ESTUDAR E TRABALHAR: IMPACTOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM SECRETARIA-DO EXECUTIVO. Expectativa**, Paraná, v. 1, n. 1, p.1-23, 18 jan. 2017.

GIORDANO, BlancheWarzée. **(D)eficiência e trabalho: analisando suas representações**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

OLIVEIRA, Marco Antonio Garcia. **O novo mercado de trabalho. Guia para iniciantes e sobreviventes**. Rio de Janeiro, editora Senac Rio. 2 ed. 2004.

PESSOA, Maria Paula Marques Torres. **A relação trabalho e estudo entre estudantes universitários do centro de formação de professores/ufcg**. 2014. 39f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal dePernambuco, Cajazeiras, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos**. 12. ed. Campinas: Revista Brasileira de Educação, 2007.

SIQUEIRA, Janes Fraga. **A realidade contraditória e de sobrevivência do jovemtrabalhador e estudante nas escolas estaduais de porto alegre/rs/ brasil**. http://www.rexe.cl/dwn/vol_esp_01_b_art_05.pdf. Acesso em: 17 fev 2020.

TERRIBILI FILHO, Armando. **Ensino superior noturno: problemas, perspectivas e propostas**. Marília: FUNDEPE, 2009.

EIXO 2

Educação, diversidade e direitos humanos

Análise da educação como um direito social público e subjetivo; Normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre a relação Estado, família e escola; A diversidade e os direitos humanos na escola e no processo educativo; A diversidade enquanto prática educativa no Brasil e como um direito universal dos povos; Educação para a diversidade na construção de uma sociedade plural e democrática; Propostas pedagógicas, direitos humanos e organização do currículo; Relações entre a diversidade, currículo e educação básica; Relação entre educação, direitos humanos e diversidade; Compreensão dos direitos fundamentais e universais do ser humano e o combate à intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, entre outras.



RESUMOS EXPANDIDOS



A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: RELAÇÃO OPRESSOR E OPRIMIDO NO AMBIENTE ESCOLAR

GARCEZ, Helane Carvalho

Especialista; Escola Municipal no Paço Lumiar
helogar6@hotmail.com

SILVA, Dryelle Patricia Silva

Mestra; UESPI
silvadryelle@yahoo.com.br

Resumo: A aceitação da violência é a reação esperada pelos opressores, para possibilitar a inclusão ao grupo. Caso contrário, se o oprimido reagir, ele é reconhecido como ameaça, e o conflito se torna físico ou verbal, dessa forma sendo orientado para além do caráter simbólico. A ideia de posse amortece o sentido de luta e dessa forma, a estagnação diminui qualquer possibilidade de mudanças. A ilustração concreta desta pesquisa aconteceu em uma escola municipal de São Luís. Com o objetivo de compreender a configuração da violência simbólica no espaço escolar público entre os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvemos três ações: primeiro, observamos as ações de exclusão entre os alunos; segundo, realizamos rodas de conversa e práticas teatrais para trabalhar as relações opressoras existentes; e em seguida descrevemos as sensações e reflexões dos alunos. Utilizamos o Happening, as concepções do Teatro do Oprimido (BOAL, 2008), jogos teatrais e a escuta sensível (BARBIER, 1998).

Palavras-chave: Violência simbólica. Relação de Opressão. Ambiente escolar. Exclusão de direitos.

Introdução

A escola é o espaço de produção de ideologias. Pereira (2012, p.182) coloca que “a escola deve ser compreendida como encontro solidário de atores, culturas e matrizes de crenças”. Nesse viés, compreendemos o espaço escolar como território de diversidade e conflitos, assim haverá como consequência divergências que podem desencadear em preconceitos, exclusões e opressões.

Vivemos em uma sociedade onde a violência é naturalizada e as ações de exclusão são silenciadas. Assim, os professores, as professoras, os alunos e alunas precisam reconhecer as situações violentas e combater, o “não” precisa ser expressado para os comportamentos excludentes, como: apelidos depreciativos direcionados ao tipo físico (gordo, magro, alto, baixo); ao racismo que é visível no território conflituoso da escola, forçando psicologicamente a menina ou o menino a recusar a sua etnia; ao machismo, considerando a menina



como um ser frágil e o menino como aquele que não pode chorar, sendo sempre forte; piadas direcionadas à opção sexual, transparecendo a homofobia, usando palavras preconceituosas: veado, qualira, bicha e outros. Destacamos que esses estereótipos e posturas excludentes necessitam ser exterminadas da sociedade.

As negações dessas ações precisam ser sentidas, os oprimidos necessitam mostrar que são detentores da sua história e conquistar o seu espaço na sociedade. O processo indicador da transformação deve partir da escola, pois ela tem o papel de formar para a transformação social e formar pessoas para terem responsabilidade social.

A problemática norteadora da pesquisa foi: como se configura a violência simbólica no espaço escolar público entre os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender a configuração da violência simbólica no espaço escolar público entre os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos: observar as ações de exclusão entre os participantes; realizar rodas de conversa e práticas teatrais para trabalhar as relações opressoras existentes; descrever as sensações e reflexões dos discentes. Utilizamos como base teórica: Bourdieu (2007); Freire(2005); Pereira (2012); Boal (1998, 2008) e outros.

Assim, propomos para um grupo de alunos das séries iniciais do ensino fundamental o trabalho com o Happening, apresentando as concepções de Augusto Boal, fundamentada na base freiriana da Pedagogia do Oprimido, momento que escutamos as suas angústias, tristezas, incômodos e restrições provenientes da violência simbólica.

Percebemos que os (as) alunos (as), demonstram corporalmente e oralmente através da arte expressões e palavras que jamais fariam no seu cotidiano. Posturas de denúncia e libertação foram propagadas por meio dos jogos teatrais e das encenações montadas.

Procedimentos metodológicos

A arte está relacionada à ludicidade e à imaginação, no entanto, ela também permite o aprofundamento da criticidade e reflexão. A prática do happening no ambiente escolar é uma das possibilidades de aprendizagem através da interação imprevista, mas realista. O teatro do oprimido, sistematizado por Augusto Boal, e práticas de jogos de improvisação são atividades de encenação sobre situações de opressão entre alunos, porém essa execução foi possível após conversas, debates e relatos sobre tais momentos, que foram mediados pelo pesquisador. Em seguida as cenas acontecem.



De acordo com Spolin (2008, p.11), “a plateia é o membro mais reverenciado do teatro”, e no nosso contexto as crianças são plateia e expectadores, observando e intervindo simultaneamente na prática teatral. Eles (as) apontaram as várias relações de opressão entre aluno/ professor e aluno/aluno. Essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa focada nas expressões, narrações, concepções e experiências das crianças.

O nosso campo de estudo foi uma escola pública de São Luís e os participantes foram crianças de 6 entre 11 anos de idade. Para contemplar a problemática e os objetivos da pesquisa, realizamos uso da técnica do Teatro do Oprimido, pois ela “apenas revela as violências que porventura existam na sociedade”. (BOAL, 2008, p. 25). E permearemos pela teoria de Freire (2005), que pontua a opressão como algo que precisa ser reconhecido, refletido e enfrentado pelo oprimido, pois somente aquele que é oprimido poderá libertar a si e o seu opressor.

Diante do exposto, pretendemos identificar as situações de opressão, utilizando como dispositivo a roda de conversa, sensibilizando. Após, trabalhando a dialogicidade de Freire, apresentaremos o Happening e as suas bases de estudo e experimento, com o propósito de encenar as situações de opressão selecionadas pelas crianças. Também, realizamos juntamente com os protagonistas da pesquisa, reflexões direcionadas sobre a técnica do Happening através das rodas de conversa. E o pesquisador realizou a interpretação dos dados, a Escuta Sensível (BARBIER, 1998) sem julgamentos e comparações, registrando as narrativas corporais e orais das crianças.

Resultados e discussões

Dialogamos com 10 crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho de pesquisa iniciou-se com relatos dessas crianças a partir da pergunta: O que machuca na escola? Alguns fatos foram relatos desde agressões físicas e até a exclusão em uma atividade coletiva na escola. Mônica (nome inventado) de 8 anos relata que alguns amiguinhos a tratavam com desprezo porque levava o mesmo lanche pra escola. No entanto Mônica não se incomodava com o cardápio, pois gostava muito de maçã. Diante de tal fato e outros, percebe-se a importância de desenvolver a autonomia e o respeito as escolhas do próximo.

Em uma roda de conversa, foi utilizada uma boneca como recurso de interação, o brinquedo deveria passar de mão em mão até que a música parasse de tocar e em um dado momento, um menino segurou a boneca, logo foi motivo de brincadeira, já que as “bonecas são para meninas” ao encarar esse fato,



observou-se a fragilidade masculina em ter contato com objetos padronizados como femininos.

Após esse contato inicial e as impressões coletadas, o happening foi o instrumento selecionado para destacar as situações de opressões, nessa ação performática apresentamos a proposta da transformação do cenário agressor. O happening é uma técnica advinda da performance, porém sem ensaio e com a intervenção voluntária do público, tem elementos visuais e cênicos evidentes. Percebemos que para as crianças envolvidas, a experiência foi ao mesmo tempo diversão e reflexão.

Os temas para essa atividade foram escolhidos por votação sigilosa. E o relato feito por Caio (nome fantasioso), de 9 anos, demonstrou a sua inquietação relatando que morava em um local com muita lama e chegava a escola com o tênis sujo de barro, o chamavam de porco, cascão e algumas crianças evitavam fazer as tarefas com ele. Em conversa com os alunos, orientador educacional e professores foi elaborado o seguinte experimento:

Na entrada da escola o tapete estava sujo de modo que todos os alunos sujassem os tênis, as cadeiras da sala de aula também estavam assim. O professor de sala sugeriu que para participar das aulas, os discentes deveriam retirar os calçados e sentar na cadeira que desejassem, todos se recusaram porque ficariam sujos, no entanto dentre eles, alguns pegaram o pano da zeladora para limpar as cadeiras e o chão da escola.

Os alunos que estão inseridos nesta pesquisa participaram do experimento, no entanto o interesse estava nos comentários dos outros alunos que participaram dessa proposta de happening sem saber. Os relatos mais comuns: “Não tem ninguém pra limpar essa escola?”; “As vezes minha mãe falta no trabalho pra ficar em casa quando estou doente deve ter acontecendo algo sério, não custa nada passar o pano aqui.”; “Eu não vou sujar minha mão pra limpar, nada escola é para estudar”.

O resultado dessa atividade foi revelado em uma palestra feita no pátio da escola. Muitos preconceitos existem e estão presentes no discurso das crianças, talvez seja reprodução de suas relações pessoais. Através da união para limpar a escola reconheceram a importância do trabalho do zelador e perceberam como o Caio se sentia todos os dias na escola.

O happening convida as pessoas a refletirem sobre as situações e as reações são imprevistas, dessa forma momentos reais ganham destaque por meio do fazer artístico, a interpretação é representada pelos alunos.

Quando existe a valorização de si e dos outros, a sociedade desenvolve



ações de respeito e dignidade. Esse ser humano se reveste de força intelectual para combater o que lhe oprime, embora os rótulos ainda sejam um exemplo do capital cultural de prestígio pela sociedade capitalista.

Um relacionamento de qualquer natureza que não cultiva o exercício da liberdade se torna venenoso. Esse tipo de violência que se molda discretamente entre as pessoas, realça sentimentos negativos, porque não a torna evidente para o oprimido e, por isso, ela é considerada simbólica.

No ambiente escolar, geralmente, os alunos utilizam o bullying para representar estágios aparentes de opressão, através da agressão física e verbal, sendo as duas maneiras responsáveis por sequelas psicológicas que acompanham a vida do indivíduo. E, para minimizar esse efeito, são necessários tratamentos médicos constantes.

Considerações Finais

As crianças utilizam seu lado expressivo com maestria, pois muitos se empenharam em destacar seu ponto de vista e apontaram argumentos. Ao praticar o Happening no ambiente escolar, eles questionaram suas próprias atitudes e, com ajuda do público que participa da execução do experimento artístico, perceberam diferentes olhares sobre as várias situações opressoras que foram destacadas.

Os alunos e alunas iniciaram, por meio teatro, a questionar posicionamentos, práticas e vivências que antes eram despercebidas. Algumas crianças renegavam algumas ações que elas faziam contra os seus amigos e amigas de sala, propiciando a possível transformação de atitudes. Lembraram e relataram brincadeiras que são discriminatórias, excludentes e sentiram a necessidade de enfatizar que em certos momentos sentiam vontade de sair da escola para não serem mais violentados.

Consideramos que a violência simbólica é silenciosa e doentio, elas trazem enfermidades para o corpo que dependendo da opressão são incuráveis. As agressões verbais excluem e massacram as relações construtoras para uma socialização sadia. Mas o que acontece na escola é a reprodução das desigualdades e da ignorância social. Portanto, sentimos a dor na fala e nas expressões corporais dos alunos e das alunas, e compreendemos que eles e elas não tem espaço na rotina escolar para lançar os seus sentimentos oprimidos. Desse modo, a arte e o teatro fazem o seu papel de revolução e libertação da opressão.



Referências

- BARBIER, Renê. A Escuta Sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11.ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- PEREIRA, Marcelo Garrido. **O imperativo situacional do ensino**: em busca do lugar negado e do território perdido. In:_(Orgs.) CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Sousa; CALLAI, Helena Copeti. **Didática: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.



BULLYING EM ÂMBITO ESCOLAR: AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

OLIVEIRA, Herica Patrícia Cardoso de
Graduada; UFPI
hericapatricia21@hotmail.com

Resumo: Bullying é uma violência que designa consequências negativas as suas vítimas. O presente trabalho tem como objetivo geral: Analisar as concepções de professores do ensino fundamental I acerca da temática bullying escolar. Especificamente, procuramos: identificar a postura de professores do ensino fundamental I diante da prática de bullying na escola na qual desempenham suas atividades profissionais; caracterizar a visão de professores do ensino fundamental I acerca dos alunos que praticam bullying; investigar a partir dos relatos dos professores as consequências no processo de aprendizagem dos alunos que são vítimas de bullying. O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, foi realizada uma entrevista semiestruturada direcionada a seis professores do Ensino Fundamental I. Constatamos que a postura dos professores diante da prática do bullying, é de grande relevância, porém, é de forma imediata, desse modo, não desenvolve um trabalho contínuo do qual se faz necessário para construir o conceito de respeito e despertar a consciência crítica dos alunos, assim, insuficiente para chegar a resultados satisfatórios.

Palavras-chave: Bullying. Escola. Professores.

Introdução

Dentre as inúmeras manifestações de violência nas escolas, o bullying possui grande destaque. A palavra bullying, de acordo com Chalita (2008, p.81), “é um verbo derivado do adjetivo inglês bully, que significa valentão, tirano”. Este possui caráter repetitivo e causa efeitos negativos a todos os envolvidos com essa violência, ocorre sem motivação, e as agressões cometidas sucedem-se de várias maneiras, bem como verbal, psicológica, física e dentre outras.

O fenômeno é constituído por diferentes personagens, os quais são classificados em: alvos (vítimas); autores (agressores) e espectadores (testemunhas). Os alvos são os que mais sofrem com a zona de violência, de acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (2017, p.4), “são indivíduos solitários com dificuldades de se relacionar, e baixa alta estima, apresentando sintomas depressivos e ansiosos, causando o afastamento social”.

O bullying é um fenômeno social com extenso poder em causar prejuízos



na vida de todos os envolvidos, porém dependendo da estrutura emocional e da intensidade das agressões, há aqueles que são afetados de forma mais grave. Os que são atingidos com mais intensidade tendem a adquirir comprometimentos na saúde mental e nas relações sociais. Desse modo, com intuito de compreender o envolvimento dos professores atuais para o combate ao bullying, a pesquisa teve a seguinte questão: quais as concepções dos professores sobre a temática bullying escolar?

O presente trabalho tem como objetivo geral: analisar as concepções de professores do ensino fundamental I acerca da temática bullying escolar. Especificamente, procuramos: Identificar a postura de professores do ensino fundamental I diante da prática de bullying na escola na qual desempenham suas atividades profissionais; caracterizar a visão de professores do ensino fundamental I acerca dos alunos que praticam bullying; investigar a partir dos relatos dos professores as consequências no processo de aprendizagem dos alunos que são vítimas de bullying.

Portanto, entendemos que o professor desempenha um papel fundamental na educação das crianças e jovens, não somente em aspectos de conhecimento, mas também na construção do caráter. Para tanto, é preciso que esteja capacitado para saber lidar com as divergências que surgem no cotidiano pedagógico, e elaborar estratégias que possam cessar as manifestações de desrespeito entre os alunos.

Procedimentos metodológicos

Para alcançar os objetivos propostos foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa que, de acordo com Lakatos e Marconi (2009), possibilita uma análise e interpretação aprofundada das investigações. Para obter os resultados, foi realizada uma entrevista, a qual promove um amplo campo de interrogativas que surgem à medida que se recebem a resposta do informante (TRIVIÑOS, 2012). A pesquisa teve como sujeitos professores que atuam no Ensino Fundamental I, ao todo foram entrevistados seis professores identificados no trabalho como P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Para a análise dos dados coletados foi utilizada a técnica análise de conteúdo de Bardin.

Resultados e discussão

A pesquisa possibilitou informações relevantes quanto à prática dos professores para o combate ao bullying, bem como seu entendimento a respeito



dessa temática. As questões apresentadas aos colaboradores da pesquisa abrangiam a postura que os professores adotam ao identificar práticas desse fenômeno entre os alunos, suas visões acerca dos alunos que praticam o bullying e as consequências que as vítimas podem sofrer no processo de aprendizagem. Sobre as ações dos professores quando diante de fatos da violência bullying, propusemos os seguintes questionamentos: “Na escola que você atua há casos de bullying?”; “Qual postura você, enquanto professor, adota ao identificar práticas de bullying entre os alunos?”.

P1: Não. Chamo os mesmos para uma conversa, comunico as famílias e a direção da escola (PROFESSOR 1, ENTREVISTA, 2020).

P3: De vez em quando aparece alguns casos leves de apelido. Desenvolver projetos voltados ao assunto, apresentar filmes que mostre situações de respeito, e atitudes para desenvolver a inteligência emocional para uma sociedade melhor (PROFESSORA 3, ENTREVISTA, 2020).

P4: Sim, mesmo se tratando de crianças pequenas é comum observarmos certas atitudes que pode ser caracterizada como bullying, quando isso ocorre sempre conversamos com os pais e as crianças e procuramos trabalhar mais as questões dos valores, como respeito, solidariedade em fim tudo que possa conscientizar as crianças a não praticarem o bullying (PROFESSORA 4, ENTREVISTA, 2020).

Percebemos, na colocação do professor P1, que suas ações são pontuais e imediatas, ou seja, no momento do conflito busca reprimir a crise gerada naquele instante. Já P3, busca desenvolver um trabalho significativo, com atividades que despertam a reflexão do alunado. Para Chalita (2008, p.207), “as atividades prazerosas e significativas diminuem a probabilidade da manifestação de comportamentos agressivos”. Portanto, são ferramentas de efeitos positivos e evitam que os alunos tenham comportamentos agressivos.

Nota-se que as respostas dos professores apresentam variações, evidenciando que metade desses professores possuem maior domínio em relação à forma de enfrentamento ao bullying, já a outra metade desfruta de um domínio limitado. Portanto, percebemos que as sugestões de enfrentamento apresentadas pelos professores que possuem maior domínio são mais elaborados e extensivos, e as sugeridas por aqueles de domínio limitado vinculase a uma proposta desarticulada.



A respeito da maneira como o professor vê o aluno que pratica o bullying, propusemos o seguinte questionamento: Qual a sua visão acerca dos alunos que praticam o bullying?

P3: Às vezes os motivos que levam alguém a praticar bullying são mais sérios, como problemas em casa ou em outra parte de sua vida, ou ele mesmo sofrendo bullying. Praticar não é certo, mas entender o que motiva seus autores ajuda a contextualizar o que eles fazem e digam (PROFESSORA 3, ENTREVISTA, 2020).

P4: São crianças sem limites que precisam de regras e ser disciplinadas principalmente pela família (professor PROFESSORA 4, ENTREVISTA, 2020).

Observamos, em tais respostas, que alguns dos professores concebem os alunos praticantes do *bullying*, como crianças sem limites que buscam chamar atenção praticando atos maldosos, outros buscam entender os motivos que os levam a praticarem, embora tais termos não tenham sido utilizados durante as falas dos professores, ainda assim, estes têm claro que os motivos que os levam a agir de forma perversa pode ser tão grave, tanto quanto sua prática. Conforme afirma Favaro (2012):

A maioria dos fatores que podem traçar um possível perfil das crianças e jovens envolvidos em práticas de bullying envolve questões de auto-estima que, muitas vezes, remontam, por exemplo, os históricos de maus tratos, ausência de limites, omissão de pais e professores, abandono familiar, carência afetiva (FAVARO, 2012, p 21-2).

A autora, enfatiza que os fatores, que levam as crianças e jovens envolver-se com a prática do *bullying*, muitas vezes podem estar relacionados a inúmeras violências que estes sofrem em seu cotidiano, indo ao encontro do que os professores P3 e P6 ressaltam em suas falas quando mencionam respectivamente que “as vezes os motivos que levam alguém a praticar bullying são mais sérios, como problema em casa ou em outra parte de sua vida(...)” e “(...)algumas vezes essa atitude advém de alunos que não tem acompanhamento ou possui uma família desestruturada”.

Diante das respostas concedidas pelos professores, podemos observar que as formas como eles veem os alunos que praticam o *bullying* apresentam variações, evidenciando que alguns desses professores apenas rotulam esses alunos como sendo crianças sem limites, sem regras que agem de tal forma para chamar a atenção, outros procuram entender as causas que os levam para esse



caminho.

É essencial que o professor tenha ciência das consequências negativas do *bullying* no processo de aprendizagem da vítima para que desperte um olhar mais atencioso. Para chegarmos às respostas, propusemos o seguinte questionamento: “Você considera que as vítimas de bullying podem sofrer consequências no processo de aprendizagem, por conta de tais atos? Comente a respeito.”.

P2: Sim, o aluno perde o estímulo pelo ensino, levando à sérios problemas cognitivos e a evasão escolar (PROFESSORA 2, ENTREVISTA, 2020).

P4: Sim, as crianças que sofrem bullying são prejudicadas de tal forma que muitas vezes perdem até a vontade de ir na escola, pois ficam com medo, dentre outros prejuízos psicológicos (PROFESSORA 4, ENTREVISTA, 2020).

P5: Sim, pois o aluno que sofre o bullying, pode desenvolver doenças psicológicas o que pode causar a perda inimitante do desempenho escolar do aluno (PROFESSORA 5, ENTREVISTA, 2020).

Todos os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que o bullying causa consequências no desenvolvimento educacional do aluno vítima dessa violência. Para além de prejuízos psicológicos, baixo rendimento, a evasão escolar é mencionada como também consequência desse fenômeno. Portanto, o que podemos notar é que os professores possuem um certo conhecimento da dimensão destruidora deste fenômeno.

A respeito da evasão escolar mencionada pelos professores, acreditamos que se dá por medo de ir à escola, pois o ambiente que outrora transmitia segurança, hoje emite ameaças que fazem com que o aluno desenvolva a fobia escolar, que, de acordo Silva (2010 apud FRANCO, 2018, p.20), se define “[...] pelo medo intenso de frequentar a escola, ocasionando repetências por faltas, problemas de aprendizagem e/ ou evasão escolar”. Portanto, as consequências desse fenômeno são prejudiciais as suas vítimas, além de desenvolver problemas de ordem psicológicas mais graves.

Considerações Finais

Consideramos que é importante que o professor, juntamente com toda a equipe pedagógica, tenha ciência do seu papel de ensinar, educar e cuidar de seus alunos e, desse modo, desenvolver metas que impeçam a violência



de instalar-se na escola. Para tal, se faz necessário o desenvolvimento de um trabalho contínuo e processual, em que realiza-se no dia a dia mediante propostas pedagógicas bem elaboradas que possam levar para a sala de aula possibilidades do aluno refletir e entender a importância do respeito, da solidariedade e de outros princípios éticos necessários para conviver em sociedade.

Referências

- CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade-bullying**: o sofrimento das vítimas dos agressores/ Gabriel Chalita - São Paul: Editora Gente, 2008.
- FAVARO, Talita Neoti. **Bullying e aprendizagem**: desafios e possibilidades no ambiente escolar. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso(Licenciatura) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, 2009. Disponível em: < https://docplayer.com.br/9551894-Bullying-e-aprendizagem-desafios-e-possibilidades-no-ambiente-escolar.html#show_full_text> acesso em: 31 jan. 2020.
- FRANCO, Thalita de Souza.**História da Educação: O bullying sob uma perspectiva histórica**.2018. Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação) - Faculdade Anhanguera de Osasco, 2018. Disponível em:< <https://repositorio.pgsskroton.com/handle/123456789/21635>> Acesso em: 19 dez. 2019.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed -3. Reimpr.- São Paulo: Atlas, 2009.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928- T759i. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**/ Augusto Nivaldo Silva Triviños.-1.ed-21.reimpr.São Paulo: Atlas, 2012.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Guia prático de atualização**: Departamento Cientifico de Saúde Escolar. *Bullying*. Porto Alegre: SBP, Nº 3, Novembro de 2017. Disponível em:< https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/20032d-GPA_-_Bullying.pdf> Acesso em: 21 ago 2019.



O RACISMO: DOENÇA SILENCIOSA NO AMBIENTE ESCOLAR

SILVA, Dryelle Patricia Silva e

Mestra; UESPI

silvadryelle@yahoo.com.br

COSTA, Carolina Borges da

Graduanda em Pedagogia; UFPI

carol_cbc2009@hotmail.com

NOGUEIRA, Stephanie Silva

Graduanda em Pedagogia; UFPI

stephaniessn16@outlook.com.br

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de analisar as concepções das professoras sobre o racismo e a violência no ambiente escolar. Assim, questionamos: quais as concepções das professoras sobre o racismo e a violência no ambiente escolar? A pesquisa de campo é de cunho qualitativo, possuindo entrevista semiestruturada e roda de conversa. As interlocutoras da pesquisa foram cinco professoras do ensino fundamental da rede pública de Floriano/ PI. As professoras relataram que em suas escolas existem brincadeiras racistas e preconceituosas, mas elas expressaram os meios que utilizam na tentativa de combater o racismo e a violência dentro da sala de aula, entre esses meios está: o diálogo sobre a diversidade e o racismo, a sensibilização através de filmes e livros infantis e outros. Assim, realizamos a pesquisa, coletamos os dados utilizando a entrevista, descrevemos os discursos delas e fundamentamos com base em alguns teóricos, como: Munanga (1999), Cavalleiro (2001), Frei re (1974) e outros. Além disso, pontuamos a legislação nº 10. 639/2003 que deve ser presente na prática educativa.

Palavras-chave: Racismo. Violência na escola. Ações educativas. Concepções docentes.

Introdução

A Lei nº 10.639/2003 trouxe como obrigatoriedade o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, apontando como necessidade a apresentação de uma história que valorize o negro e as suas lutas, pois, atualmente, nas escolas os alunos são obrigados a estudar uma história eurocentrada e sem referencialidades de heróis negros. Observamos nos espaços escolares práticas eurocentradas, discursos excludentes e a disseminação do branqueamento no



propagando ações racistas e violentas.

Diante da realidade racista enraizada na cultura brasileira, alicerçada pelo mito da democracia racial, podemos afirmar que as práticas racistas existem e estão vivas nas instituições escolares. Assim, é necessário que a escola e todos os seus agentes dialoguem sobre o preconceito racial e a violência simbólica e física sofrida pelo negro na sociedade.

Nesse contexto, realizamos uma pesquisa de campo para analisar as concepções de cinco professoras de uma escola municipal de Floriano/PI sobre o racismo e a violência na escola. Como objetivos específicos: realizar o estudo da lei 10.639/2003 e as práticas escolares em referenciais bibliográficos; identificar as concepções das professoras sobre o racismo e a violência no ambiente escolar; descrever os relatos das docentes. Assim, fizemos uso da entrevista semiestruturada e da roda de conversa, com abordagem qualitativa, após descrevemos os relatos, interpretando conforme os teóricos: Cavalleiro(2001); Munanga(1999); Freire (1974) e outros.

Compreendemos, no decorrer dos relatos, que as professoras buscam meios para dialogar sobre a cultura africana e afro-brasileira na escola, e se posicionam contra o racismo, mas ainda é necessário ações pontuais e constantes no espaço escolar, pois essas questões precisam ser expostas no currículo escolar e no Projeto Político Pedagógico.

Procedimentos Metodológicos

Realizamos a pesquisa de campo que na visão de Doxey e De Riz (2003, p. 38) “trata-se de um estudo empírico, no qual o pesquisador sai a campo para conhecer determinada realidade, no interior da qual, usando os instrumentos e técnicas já especificados”. O nosso campo de atuação foi em escolas da rede municipal de ensino da cidade de Floriano/PI. Assim, dialogamos e entrevistamos professoras que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para coleta de dados, usamos a roda de conversa, que é através desse dispositivo que os sujeitos da pesquisa expressaram seus conceitos, impressões e concepções sobre a temática, propondo trabalhar de maneira reflexiva com as manifestações expostas pelo grupo. Assim, conforme Gatti (2005, p.11), essa técnica

Permite compreender processos de construção da realidade [...] constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias.



Também usamos a entrevista semiestruturada, privilegiando a fala das interlocutoras, pois a ação do entrevistador e do entrevistado na abordagem qualitativa é para propiciar o destaque para os relatos e as concepções das professoras. Nesse sentido, a abordagem qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), surgiu com a necessidade de entender o “outro”, ela consiste em coletar informações de alguns indivíduos, analisando-as e interpretando-as.

Portanto, após a coleta dos dados, realizamos a descrição dos relatos e interpretamos de acordo com as ideias, fundamentos e pesquisas de autores (as) que dialogam sobre o racismo e a violência no ambiente escolar.

Resultados e discussão

Na roda de conversa as professoras dialogaram que realmente necessitam compreender mais sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, quando dialogamos sobre o racismo e a violência na escola, todas disseram que existem brincadeiras que são mencionadas pelos alunos e os mesmos realizam a ação de excluir o seu amigo e a sua amiga negra de grupos, jogos ou brincadeiras.

Considerando as rodas de conversa, as docentes narraram a necessidade de uma gestão que possa ajudar a desenvolver práticas antirracistas, convocando a família e a comunidade para o diálogo contra a violência e o racismo. As professoras declararam que quando apontam as ações racistas na escola e na sala de aula elas comunicam a direção e buscam soluções.

Nas entrevistas semiestruturadas e individualizadas realizamos 5(cinco) questionamentos, porém destacamos as três principais questões para apresentar nesse trabalho. O primeiro ponto foi: Você discorre sobre o racismo com seus alunos na sala de aula?

P1: Sempre procuramos discutir sobre isso também dentro da sala de aula, sempre buscamos trabalhar valores as etnias e diversidades se encaixam dentro desse trabalho de valores. (ENTREVISTA, 2019).

P2: Sim, conversamos sobre isso com os alunos sobre a importân-

cia de respeitar o outro. (ENTREVISTA, 2019).

P3: Trabalhamos o preconceito e o respeito. (ENTREVISTA, 2019).

P4: Sim, por que hoje estamos passando por um momento onde o racismo não se limita na cor de pele, mas também na classe social e opção sexual. (ENTREVISTA, 2019)



P5: Eu trabalho o racismo na sala de aula e quando vejo alguma brincadeira racista eu chamo converso, faço rodas de debates e vamos falando sobre a importância de respeitar o outro. (ENTREVISTA, 2019).

Percebemos, nos seus relatos, a preocupação de dialogar sobre as situações racistas, porém devemos trabalhar para que o racismo não aconteça, ou melhor, desenvolver práticas de prevenção, transformação de posturas e vivências de defesa contra essa doença social. Sentimos que é necessário um estudo aprofundado sobre o racismo, considerando como um problema social que mata, exclui e oprime. O racismo “é um obstáculo para que todos participem de maneira igualitária, a partir de suas diferenças, da esfera pública e da construção de uma sociedade efetivamente democrática. (CARREIRA; SOUZA, 2013.p.12). Em seguida, questionamos: “quais estratégias não racistas e não violentas você utiliza em suas aulas?”.

P1: A questão da violência é bem trabalhada no dia a dia, não só na sala de aula mas a partir do momento em que o aluno entra na escola, nós colocamos ele em fila, trabalhamos a dificuldade de socialização, muitas vezes eu sei que houve um problema na sala de aula ou no recreio e quando isso acontece eu tiro 10 minutos para conversar com ele sobre boas maneiras sobre a violência, sobre indisciplina tanto dentro como fora da sala de aula. Na sala de aula trabalhamos valores através do ensino religioso, sempre buscando projetos com esse tema que favoreça a cidadania do indivíduo. (ENTREVISTA, 2019).

P2: Essa questão é trabalhada por meio de conversas, ensinando valores e impondo regras. (ENTREVISTA, 2019).

P3: Trabalhamos os valores morais e regras, debatemos entre si procurando sempre trazer textos e reflexões. (ENTREVISTA, 2019).

P4: Utilizo diálogo, exemplos vídeos e palestras. (ENTREVISTA, 2019).

P5: Procurando trabalhar o diálogo, valores morais e forma de debate (ENTREVISTA, 2019).

Na fala das professoras, há o excesso de disciplinamento e manipulação do corpo das crianças, e somente quando existe alguma problemática visível que a docente P1 reserva dez minutos para dialogar com os alunos e a rotina da sala de aula continua. E utilizam o ensino religioso para trabalhar a moral. Nesse contexto, as estratégias são reduzidas as concepções de submissão do sistema



dominador. A P2 impõe regras, a P3 trabalha a moral e as regras, P5 também desenvolve as concepções da moral, dos valores e regras sociais. Porém, a discussão sobre racismo e violência ultrapassa essas ideias, é necessário práticas transformadoras.

Mas as professoras precisam de formações e experiências que sejam sentidas e significativas para elas, pois assim as docentes poderão organizar o caminho para transformação social contra o racismo e posturas excludentes. Conforme o pensamento de Freire (1974), a libertação acontece em comunhão, na coletividade. Dessa maneira, a libertação acontecerá quando houver intervenções reais, ou seja, Cavalleiro (2001) pontua que o silenciamento das práticas racistas, somente aumentam a violência e consequentemente mantêm a relação entre opressores e oprimidos. Também dialogamos sobre obrigatoriedade de ensinar a cultura e a história africana e afro-brasileira através da arte e da literatura. Assim, questionamos: “São trabalhados os contos africanos ou algo relacionado à cultura africana ou afro-brasileira com os alunos?”

P1: Costumamos sempre discutir sobre o racismo, recebemos visitas de fora como por exemplo o grupo que nos visitou hoje chamado Modijunbá, no qual eram 3 pessoas e trabalharam um livro infantil chamado Menina Bonita do Laço de Fita, onde foi trabalhada as diferenças (ENTREVISTA, 2019).

P2: Trabalhamos a história a escravização do negro de como eles chegaram aqui (ENTREVISTA, 2019).

P3: Sim debatemos em sala de aula, sobre a violência o racismo através de palestras. (ENTREVISTA, 2019).

P4: Sim, através de vídeos (ENTREVISTA, 2019)

P5: Sim, através dos contos trabalhamos a cultura e suas diferenças, mostrando a relação no dia a dia de cada um (ENTREVISTA, 2019).

Na visão de Rocha (2008, p.57), “os conteúdos relativos à cultura afro brasileira e à história da África, a Lei 10.638/03 desloca a perspectiva adotada. Tradicionalmente, o ensino brasileiro tem o desdobramento lógico e consequente da história europeia”. Assim, Munanga (1999) coloca que a cultura do branqueamento precisa ser eximida no território escolar, pois “os africanos e seus descendentes, foram pela coação, forçados a alienar sua identidade,



transformando-se cultural e psicologicamente brancos” (MUNANGA, 1999, p.89). E isso precisa ser destituído da prática educativa.

As professoras relatam que trabalham com contos, palestras, vídeos, livros didáticos e dialogam diariamente sobre o racismo e a violência, mas elas expõem a necessidade de realizar estudos e desenvolver práticas direcionadas a cultura africana e afro-brasileira.

Considerações Finais

Consideramos que o racismo existe. Ele é uma doença silenciosa que exclui, oprime, discrimina e marginaliza o ser. Observamos, nos relatos e narrativas das docentes, a ausência de formação para dialogar sobre a cultura africana e afro-brasileira, elas apresentam que a escola não debate com a comunidade e falta um trabalho de sensibilização e transformação nas práticas no território escolar. Apesar da implementação de leis que obrigam a inserção dos conteúdos que enfatizam o contexto histórico da cultura afro-brasileira e africana, as escolas trabalham essas temáticas uma vez ao ano, no dia da consciência negra ou apenas citam superficialmente ou de maneira errônea partes da cultura e da história do negro no Brasil.

Quando combatemos o racismo, consequentemente, diminuimos os atos de violência. As professoras são desafiadas a desenvolverem a escuta sensível, a organizarem estratégias artísticas, literárias que podem atravessar os seus alunos e tocar os seus corpos e sentidos para transformarem a sua realidade.

Diante do exposto, é fundamental fazer uso das legislações que pautam sobre a relação étnico – racial no ambiente escolar e na prática educativa, valorizando as lutas do movimento negro e destacando que as diferenças unem através do coletivo pela transformação. É imprescindível que as professoras em suas formações (inicial ou continuada) desenvolvam ações e estudos destacando as leis 10.639/2003 e a lei 11.645/2008.

Referências

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. **Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acessado em: 22/07/2020.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22/07/2020.



CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores de qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: _____ e col. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DOXSEY J. R.; DE RIZ, J. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ROCHA, L. M da Franca. A Escola Normal na Província da Bahia. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPESMA A. de P. C. (Orgs). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**, Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.



ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

SILVA, Valdirene Ribeiro
Graduanda em Pedagogia; UFPI
eneridlav67@gmail.com

CABÓ, Leonardo José Freire
Mestre; Professor; UFPI
freirecabo@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI), sobre a organização do ensino de matemática na Educação Infantil. A pesquisa assume um caráter teórico-bibliográfico e documental e adota como referência os estudos de autores como: Gil (2009); Rosa (2010); Ruiz (2019); Santos et al (2017) e Serconek (2018). O questionamento que orienta essa pesquisa é: quais as contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino de matemática na educação infantil? É possível identificar na teoria histórico-cultural princípios gerais para a organização do ensino de matemática na educação infantil. Reafirmamos que a organização dos conteúdos para a educação infantil deve ter como eixo orientador a promoção do desenvolvimento psíquico desde a Educação Infantil, sendo a atividade principal ou atividade guia o eixo estruturante a partir do qual devemos organizar o processo de ensino.

Palavras-chave: Organização do Ensino. Ensino de Matemática. Educação Infantil.

Introdução

A matemática é a ciência que estuda as propriedades (quantidades, medidas e espaços) e suas relações com números. Ela está presente no nosso dia-a-dia e em tudo que fazemos. No entanto, o que observamos é que muitas pessoas não demonstram interesse ou mesmo ainda a consideram uma ciência difícil por, nem sempre, conseguirem relacioná-la com o cotidiano ou por não verem utilidade dessa ciência para suas vidas. Ainda hoje a matemática se apresenta como uma disciplina de difícil compreensão nas escolas, tanto por professores como por alunos. Como afirma Rosa (2010, p. 19),

[...] a matemática é a mais antiga das ciências. Por isso ela é difícil, pois já passou por muitas reformas, possuindo um



acabamento refinado e formal que a coloca muito distante de suas origens. Mascaminhou muito justamente por ser fácil.

Somado a isso, percebemos que, ao longo de todo o processo de escolarização da educação básica, as queixas sobre reprovações e dificuldades de aprendizagem sempre, ou quase sempre, pairam sobre a disciplina de matemática. Pais, alunos e professores reclamam da disciplina, como se ela fosse toda a responsável pelo processo de fracasso na aprendizagem do estudante.

Para muitas pessoas, a matemática é vista como um bicho de sete cabeças, por isso é preciso buscar novas formas de se ensinar e apreender os conhecimentos desta área. Nessa perspectiva, a matemática escolar tem uma fama negativa sendo taxada como uma área de difícil compreensão, fora da realidade dos estudantes. Mas, de quem é a culpa se o aluno não aprende? Da escola? Do professor? Dos pais que não acompanham a vida escolar dos filhos?

Para além de buscar culpados, é preciso que a escola construa mecanismos para solucionar o problema, de modo a promover um ensino de matemática que permita aos alunos ampliar suas possibilidades de desenvolvimento. Como afirma Serconec (2018, p. 20): “A ciência da matemática é considerada, tanto por professores quanto por estudantes, um desafio a ser enfrentado e desvendado como se fosse uma ‘caixa preta’ de difícil acesso.”

Acreditamos que o problema do ensino da matemática na Escola envolve não apenas a falta de um ensino contextualizado ou a “decoreba” de fórmulas e estruturas, mas também a falta de interpretação dos dados cotidianos que envolvem a área proporcionada pela ausência de uma formação teórica sólida que possibilite aos professores a organização de um ensino desenvolvente.

Essas questões, somadas às experiências vividas nas disciplinas precedentes e durante a participação no Programa Residência Pedagógica (RP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS/ UFPI), aguçaram a curiosidade para a necessidade de compreender a proposta preconizada pelos documentos orientadores (BNCC, sobretudo) para a organização do ensino de matemática na Educação Infantil.

Diante disso, a pergunta que norteia essa pesquisa é: *Quais as contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino de matemática na educação infantil?*

Procedimentos metodológicos

A pesquisa assume um caráter teórico-bibliográfico e documental.



Segundo Gil (2008, p. 50-51), a primeira “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” E a segunda “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” Os critérios utilizados para seleção de documentos oficiais foram sua articulação com a temática abordada na pesquisa. A pesquisa adota como referência os estudos de autores como: Gil (2009); Rosa (2010); Ruiz (2019); Santos et al (2017) e Serconek (2018).

Resultados e discussão

A área de ensino de matemática permanece sendo uma das menos apreciadas durante a vida escolar devido ao seu grau de dificuldade. Ninguém nasce com dom para atuar com os conteúdos/conceitos da área de matemática. Aprendemos a atuar com os conceitos da área de matemática desde as atividades mais simples da vida cotidiana. Como afirma Serconek (2018), desde muito cedo, em nossas ações cotidianas, atuamos com conteúdos próprios da área da matemática.

A criança organiza, separa, compara objetos; divide a barra de chocolate com seu irmão, ganha moedas e as junta no cofrinho, perde pedacinhos de seu jogo de montar e percebe as faltas delas, fica descontente se recebe a menor partede um bolo, ou seja, atua constantemente com conceitos matemáticos. (SERCONEK, 2018, p. 20)

Ao entramos na escola, esses conhecimentos se complexificam e nos possibilitam avançar em nossa compreensão sobre a realidade social. Ainda assim, chegamos a adolescência, e muitos a vida adulta, com imensas dificuldades para atuar mentalmente com esses conteúdos. É preciso destacar que a matemática e a matemática escolar são completamente diferentes, seja quanto ao objeto, seja quanto à epistemologia: a primeira ressalta a liberdade do espírito em relação à realidade e a segunda revela-se amante da ordem, da sequência, da obediência, da repetição (RUIZ, 2001).

Buscamos compreender a matemática como ciência social que surgiu a partir das necessidades do desenvolvimento do homem em sua relação com o meio natural e não como descoberta de homens superdotados. Desde o período primitivo, se desenvolvendo de acordo com as necessidades sociais, e se aprimorando de acordo com a carência das civilizações que foram surgindo ao logo dos tempos, o ensino de matemática pode ser compreendido a partir de



04(quatro) períodos distintos: matemática jesuíta; matemática militar; matemática positivista e a matemática institucionalizada, organizada por conteúdos como álgebra, aritmética, geometria e trigonometria.

Pensar o ensino de matemática a partir das condições histórico-concretas de vida e das necessidades postas ao desenvolvimento humano, nos remete a pensar sobre a necessidade constante do homem de responder as demandas de sua época, aperfeiçoando os instrumentos ou signos (físicos e simbólicos) produzidos historicamente. Concordamos com Santos et al (2017, p. 60), quando afirma que a matemática, no contexto da teoria histórico-cultural, tem como objetivo

[...] conhecer, interpretar e transformar a realidade, sem os aspectos do pensamento positivista, mas adotando a dinâmica da produção dos conhecimentos conforme as expectativas do ser humano. A Matemática é uma linguagem que representa a realidade e os fenômenos por ela apresentados, mas que serão compreendidos se houver intermediação do professor, que conduz a criança dos seus conhecimentos cotidianos aos conhecimentos escolares, viabilizando a apropriação sistemática do pensamento e linguagem da Matemática.

Considerações Finais

A história do desenvolvimento da matemática como ciência relaciona-se com a necessidade social do ser humano de avançar. Conforme se desenvolvia o modo de vida em sociedade, as civilizações ou povos (egípcios, gregos, romanos) em cada período (paleolítico inferior e superior, idade média, renascimento) da história da humanidade, avançava em direção à ampliação de suas possibilidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, somente é possível compreendermos a organização do Ensino de Matemática a partir de uma leitura histórica sobre as necessidades postas ao processo de desenvolvimento humano. As orientações dos documentos do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Infantil, como por exemplo Referencial Curricular Nacional e a BNCC, e portanto, o lugar da matemática na organização do ensino de crianças, são uma resposta às demandas postas pelo processo de desenvolvimento. Essas orientações são apresentadas como uma espécie de guia de como esse ensino deve ser organizado nas escolas. Se o referencial nos traz um ensino dividido em três blocos (números e sistema de numeração, grandezas e medidas, e espaço e forma), a BNCC organiza-os a partir dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e por campos de experiências, dando uma maior ênfase no quinto e último campo de experiência



que são “Espaços, tempos, quantidades relações e transformações”.

Nesse sentido, é possível identificar princípios gerais para a organização do ensino de matemática na educação infantil a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-cultural, destacando a atividade principal ou atividade guia como promotora do desenvolvimento infantil. Por fim, reafirmamos que a organização dos conteúdos para a educação infantil deve ter como eixo orientador a promoção do desenvolvimento psíquico desde a Educação Infantil.

Referências

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ROSA, Ernesto. **Didática da matemática**. 12.ed. São Paulo: Ática, 2010.
- RUIZ, Adriano Rodrigues. Matemática, matemática escolar e o nosso cotidiano. Paraná, **Teoria e prática da educação**, 4(8), pp. 125-138. 2001. Disponível em: <http://www.teoriaepraticadaeducacao.com.br> Acesso em: 26 de abr. 2019.
- SANTOS, Anderson Oramisio *et al.* O ensino e a aprendizagem de matemática na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. **Cadernos da Fucamp**, v. 16, n. 28, pp. 49-67, 2017.
- SERCONEK, Giselda Cecília. **Teoria do Ensino Desenvolvidor e Aprendizagem**: um experimento com conceitos de área e de perímetro. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá – PR, 2018.



EPISTEMICÍDIO E SAÚDE MENTAL: A UNIVERSIDADE BRASILEIRA É INÓSPITA PARA ESTUDANTES E PESQUISADORES/AS AFRODESCENDENTES

RODRIGUES, Poliana Rezende Soares

Doutoranda; UFSCar
poliana.rezende@ufpi.edu.br

Resumo: A discussão sobre o epistemicídio no Brasil vem aumentando com a entrada crescente de afrodescendentes no ensino superior. Ao mesmo tempo, a discussão sobre saúde mental também tem intensificado diante de casos recentes de suicídio entre estudantes universitários/as. Esse cenário configura-se como a crise do formato de universidade que temos. O presente trabalho aborda o monólogo ocidental presente na universidade brasileira, que faz da academia um ambiente de difícil sobrevivência para estudantes e pesquisadores/as afrodescendentes que não se sentem representados/as. Buscou-se responder a questão: qual o caminho para superar a crise da racionalidade ocidental e ao mesmo tempo evitar que nossa saúde mental seja corroída pelo racismo epistêmico? Partimos de dois textos: “Para além do pensamento abissal”, de Boaventura de Sousa Santos e “Investigação Científica e Crise da Racionalidade”, de Jean-Marc Ela. Ambos autores fazem crítica à invisibilidade dos conhecimentos produzidos fora da bolha ocidental (europeia e norte-americana). Concluiu-se que o epistemicídio tem sido questionado cada vez mais com a entrada de afrodescendentes no ensino superior e que os espaços de aquilombamento são estratégias de resistência.

Palavras-chave: Epistemicídio. Saúde Mental. Afrodescendentes.

Introdução

O presente trabalho aborda o monólogo ocidental (europeu e norteamericano) presente na universidade brasileira, que faz da academia um ambiente de difícil sobrevivência para estudantes e pesquisadores/as afrodescendentes que não se sentem representados/as nem no corpo docente nem nos currículos e são constantemente silenciados/as quando interrogam a estrutura racista que alicerça toda a ciência branca, que se autodenomina neutra e universal.

Buscamos responder a pergunta: qual o caminho para superar a crise da racionalidade ocidental e ao mesmo tempo evitar que nossa saúde mental seja corroída pelo racismo epistêmico? Partimos de dois textos: “Para além do pensamento abissal”, de Boaventura de Sousa Santos e “Investigação Científica



e Crise da Racionalidade”, de Jean-Marc Ela. Ambos os autores fazem crítica à invisibilidade dos conhecimentos produzidos fora da bolha ocidental (europeia e norte-americana).

A escrita do trabalho foi dividida em: introdução, apresentando o problema e o tema; o pensamento abissal, que trata do texto de Boaventura de Sousa Santos; crise da racionalidade, que trata do texto de Jean-Marc Ela; epistemicídio e saúde mental, discutindo os riscos e as consequências do racismo epistêmico na saúde mental de estudantes afrodescendentes; e considerações finais.

O pensamento abissal

O texto “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”, de Boaventura de Sousa Santos (2007), discute a necessidade de superação do abismo que separa o conhecimento produzido pelo norte, reconhecido e legitimado, do pensamento do sul, marginalizado e menosprezado.

Santos (2007) afirma que o conhecimento (ciência) é uma representação expressiva do pensamento abissal e que as linhas separam a ciência da filosofia e da teologia, pois estes últimos são conhecimentos que nem sempre podem ser estabelecidos conforme métodos científicos. Santos (2007) menciona outros saberes que são invisibilizados, como os “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas” (SANTOS, 2007, p. 72-73). Esse pensamento causa impacto na realidade, como explica Santos:

Com base nas [...] refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram subumanos. [...] Com base nessas concepções abissais de epistemologia e legalidade, a universalidade da tensão entre regulação e emancipação, aplicada a este lado da linha, não entra em contradição com a tensão entre a apropriação e violência, aplicada ao outro lado da linha. (SANTOS, 2007, p. 75).

Entretanto, a submissão de quem está do outro lado da linha é condição para que a outra parte seja afirmada como universal. Conforme explica Hall, na dinâmica em que “o de cima” tenta rejeitar “o de baixo”, revela-se que a identidade dominante é dependente desse “baixo-Outro”, ou seja, “uma dependência psicológica de precisamente aqueles outros que estão sendo rigorosamente impedidos e excluídos no nível da vida social” (HALL, 2006, p. 330). Na mesma direção, Santos afirma que “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial,



na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal” (SANTOS, 2007, p. 76).

Santos (2007) argumenta que a injustiça social global não pode ser dissociada da injustiça cognitiva global e aponta como superação dessa situação um novo pensamento, que ele chama de pensamento pós-abissal. O autor reforça que “o pensamento abissal continuará a auto-reproduzir-se” e para impedi-lo somente uma resistência que tenha como postulado a resistência epistemológica (SANTOS, 2007, p. 83).

Santos assevera que “o reconhecimento da persistência do pensamento abissal é condição *sine qua non* para começar a pensar e a agir para além dele”, caso contrário, o pensamento crítico poderá continuar “a reproduzir as linhas abissais por mais antiabissais que se autoproclame” (SANTOS, 2007, p. 85). E insere um desafio: distinguir alternativas ao sistema de opressão e dominação e alternativas dentro do sistema.

Crise da racionalidade

A obra “Investigação Científica e Crise da Racionalidade”, de Jean-Marc Ela, discute sobre a crise do pensamento ocidental, especialmente o europeu. O primeiro capítulo inicia com a problematização do conceito de Ciência, apontando que a definição do que é Ciência não é neutra, mas resultado de negociações. Ela (2015) destaca que o conhecimento científico não é puro, pois é fruto de um trabalho humano, que por sua vez é “sempre contextualizado histórica, sociológica e intelectualmente, havendo como tal, um condicionamento do saber” (ELA, 2015, p. 14).

Ela (2015) critica a própria concepção de clássico e denuncia que “para decidir aquilo que tem direito ao título de ciência é necessário instaurar uma espécie de tribunal da razão, no qual se recorre a regras tácitas, normas e modelos inconfessados” (ELA, 2015, p. 15). Ao apresentar os antecedentes asiático e árabe na história das ciências, demonstra como a ciência ocidental é mítica ao renegar as contribuições de outros povos e territórios, além da Grécia. E que essa memória seletiva contribui para a manutenção da imagem cristalizada de que a ciência ocidental é modelo universal. Esse modelo de ciência que ora vem sendo questionado, propicia a veneração dos seus/suas cientistas que quando cedem à tentação, transformam-se em “sacerdotes de uma nova igreja universal [...] cujas linguagens são inacessíveis ao comum dos mortais” (ELA, 2015, p. 34).

Em seguida, Ela (2015) discute a articulação do racional e do imaginário, a qual sempre teve um caráter proibitivo no pensamento científico ocidental.



A imaginação e o mito são desconsiderados do saber científico ocidental. No entanto, Ela (2015, p. 39) argumenta que “não existe atividade científica sem imaginação” e destaca que muitos fatos de falhas e imperfeições são negligenciados nas biografias dos cientistas. Mais adiante o autor critica esse modelo de ciência que celebra as vitórias e oculta as falhas, o que seria um equívoco uma vez que os erros fazem parte do processo de investigação, e é na ignorância que o/a cientista encontra seu motor para descobertas e destaca a necessidade de se estudar os fracassos e falhas para que possamos perceber a existência e importância das resistências (intelectuais) que foram necessárias e dos obstáculos que tiveram de ser ultrapassados para se chegar ao produto final.

Ao discutir sobre ética, fraude e estratégias de poder, Ela (2015) discute sobre a lógica de mercado que permeia a produção científica na qual o volume de produção é tão relevante que análises feitas das produções recentes tem revelado que os conhecimentos produzidos nos últimos tempos pouco tem contribuído com o avanço científico.

Vale destacar, neste trabalho, a pressão que esse mercado de investigações exerce sobre os/as universitários. Sendo assim,

aquele que se afasta do pensamento dominante corre o risco de ser rejeitado, caso não se torne suspeito; e, posteriormente, esmagado pelos guardiões da ortodoxia dominante. Eis o paradoxo. Numa era em que se assiste ao triunfo da ciência, retoma-se a caça às bruxas, na medida em que não se aceitam as ideias que contradizem os dogmas actuais (ELA, 2015, p. 67-68).

Por fim, considerando que a ciência ocidental “já não corresponde às expectativas do próprio Ocidente” (ELA, 2015, p. 106), o desafio é identificar quais críticas propõem uma transformação e quais pretendem apenas a manutenção da dominação.

Epistemicídio e saúde mental

O Epistemicídio é uma expressão do racismo e incide sobre a saúde mental de afrodescendentes (SILVA, 2016). Entendemos que o epistemicídio é a continuação da colonização do Brasil iniciada no século XVI pelos europeus, considerando que, de acordo com Carneiro (2005, p. 97)

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação



do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva, pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc.

O epistemicídio tem sido cada vez mais denunciado principalmente por afrodescendentes que conseguem furar as barreiras sociais e chegar ao ensino superior.

De acordo com Aquino e Silva (2015), as universidades brasileiras ainda se eximem da responsabilidade ético-social sobre a representação de afrodescendentes na produção de conhecimento e mesmo com as ações afirmativas, ainda prevalece a discriminação racial. As autoras ponderam que a “ciência sem consciência perpetua o racismo nas universidades e mantém os negros em situação de inferioridade por meio de mecanismos de exclusão não percebidos socialmente” (AQUINO; SILVA, 2015, p 723).

Conforme Grosfoguel (2016, p. 28) “as estruturas fundacionais do conhecimento das universidades ocidentalizadas são epistemicamente racistas e sexistas ao mesmo tempo”. Sendo assim, apesar de ter sido refutada cientificamente a teoria racista do século XIX que hierarquizava os grupos distintos fenotipicamente, essa hierarquia permanece no universo acadêmico. Como destaca Grosfoguel (2016, p. 28)

O conhecimento produzido a partir de experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul Global – também conhecido como mundo “não ocidental” – é considerado inferior e é segregado na forma de “apartheid epistêmico” do cânone de pensamento das disciplinas das universidades ocidentalizadas.

Considerando o cenário formado até aqui, indagamos se a problemática da saúde mental de estudantes no ensino superior tem relação com a crise da racionalidade ocidental e se estudantes afrodescendentes estariam mais



vulneráveis em sua saúde mental, uma vez que “há uma dinâmica que vincula a ocorrência de psicopatologias e de sofrimento mental com as condições de desvantagem socioeconômica e de exclusão social” (VENTURINI; GOULART, 2016, p. 96).

Como garantir o enfrentamento do epistemicídio e garantir a integridade mental de afrodescendentes nas universidades? Concordamos que é “indiscutível a importância de uma intervenção, que aja contra os efeitos da marginalização, sem excluir o valor de qualquer outra intervenção médica e psicológica” (VENTURINI; GOULART, 2016, p. 97).

Sabendo que a transformação é processual, é preciso garantir nossa sobrevivência em um espaço hostil à nossa existência. Sendo assim, inspirada nas experiências de nossos/as ancestrais, o Aquilombamento revela uma solução provisória para a atual configuração Universitária em que, apesar do aumento da entrada de afrodescendentes, a Ciência continua branca em sua totalidade. A prática de aquilombar-se surgiu no contexto colonial e podemos defini-la como

[...] uma ação contínua de existência autônoma frente aos antagonismos que se caracterizam de diferentes formas ao longo da história [das] comunidades [quilombolas], e que demandam ações de luta ao longo das gerações para que esses sujeitos tenham o direito fundamental a resistirem e existirem com seus usos e costumes (SOUZA, 2008, p.106)

Sendo assim, entendemos o aquilombamento de estudantes afrodescendentes nas universidades como resistência ao epistemicídio considerando que

A resistência e a autonomia, aspectos fundamentais da construção identitária das comunidades quilombolas, são também as linhas motoras do movimento de aquilombar-se. Por meio de estratégias as mais distintas possíveis, essas comunidades se estabelecem enquanto lócus de alteridade em relação à dita sociedade nacional e reivindicam o reconhecimento de sua cultura, de seus costumes, de suas formas de organização (SOUZA, 2008, p. 106)

Acreditamos que o caminho para a nossa libertação é conhecer e valorizar a história de nossos/as ancestrais, pois hoje estamos aqui essencialmente devido à resistência deles/as.

Considerações finais



Neste trabalho, buscou-se compreender o epistemicídio nas universidades brasileiras e a articulação com a problemática da saúde mental de estudantes afrodescendentes. Para a discussão, foram estudados textos de Boaventura de Sousa Santos e de Jean-Marc Ela.

O presente artigo teve como problema a questão: qual o caminho para superar a crise da racionalidade ocidental e ao mesmo tempo evitar que nossa saúde mental seja corroída pelo racismo epistêmico?

Concluiu-se que com as ações afirmativas, o epistemicídio tem sido denunciado e enfrentado por estudantes afrodescendentes. Como estratégia de resistência, estudantes afrodescendentes têm se inspirado na ancestralidade africana e tem constituído espaços de aquilombamento.

Referências

- AQUINO, Mirian de Albuquerque in SILVA, Alba Lúcia de Almeida. A Responsabilidade Ético-Social da Produção de Conhecimento na Ciência da Informação. **Revista de Educação: Educere et Educare**, vol. 10, n. 20. jul/dez. 2015, p. 721 -728.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser Como Fundamento do Ser**. São Paulo: Universidade de São Paulo, tese de doutorado, 2005.
- ELA, Jean-Marc. **Investigação Científica e Crise da racionalidade**. Portugal: Edições Pedago, 2015
- GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. V. 31, n. 1. Jan/abr 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos**. N. 79. Nov 2007.
- SILVA, Maria Ester dos Santos. **Saúde mental da população negra na agenda pública**. UNB 2016 (monografia)
- VENTURINI, Ernesto; GOULART, Maria Stella Brandão. Universidade, solidão e saúde mental. **Interfaces Revista de Extensão da UFMG**. V. 4, n. 2. Jul/ dez 2016



O LABORATÓRIO DE ATIVIDADE DO BRINCAR E A PSICOLOGIADO JOGO

TELES, Fabrícia Pereira
Doutora; Professora; UESPI
fabriciateles@phb.uespi.br

PINTO, Isabela Moreira
Graduanda em Pedagogia; UESPI
isabelamoreirauespi@gmail.com

Resumo: Este trabalho busca apresentar os resultados obtidos com a pesquisa intitulada Laboratório de Atividade de Brincar e sua relação com os estudos da psicologia do jogo, realizada entre o período de agosto de 2019 a agosto de 2020, como fruto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica promovido pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). O objetivo geral do projeto era investigar as relações do Programa Laboratório de Atividade de Brincar e a psicologia do jogo de acordo com a abordagem sócio-histórica. O projeto possui uma abordagem qualitativa de cunho exploratória, com leituras e análises de livros e de documentos, procurando o aprofundamento teórico da abordagem sócio-histórica. O autor base desse projeto de pesquisa foi Daniil Elkonin e o seu livro Psicologia do Jogo. O brincar torna-se um meio crucial para proporcionar um desenvolvimento pleno para a criança, acarretando inúmeros benefícios em sua formação, tanto física e mental, quanto humana.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Jogo Protagonizado. Projeto LABRINCAR.

Introdução

O Laboratório de Atividade de Brincar (LABRINCAR) é um Programa de ensino e aprendizagem que tem no brincar um importante meio de proporcionar um desenvolvimento pleno para a criança, considerando essa atividade como um direito inalienável da criança que deve ser incentivado, ensinado e praticado. Com base nessa afirmação, ele promove cenários de brincadeiras em escolas públicas da rede municipal de Parnaíba – PI. Suas ações são voltadas para compreender o processo de desenvolvimento infantil como etapa em que as crianças recriam determinados contextos sociais e, a partir dessa recriação, refletem sobre eles, compreendendo questões antes não esclarecidas.

As ações realizadas nesse Programa são pautados na atividade social, entendendo a total influência que o contexto social influi no desenvolvimento da criança. Com base nessa perspectiva a base teórica dessa pesquisa é a



abordagem sócio-histórica, a qual acredita que o ser humano influencia e é influenciado pelo contexto social em que vive. Tal abordagem possui como um dos maiores defensores Lev S. Vigotski. A perspectiva adotada acredita que a criança busca através do brincar compreender o que ocorre a sua volta, e isso a torna um ser humano mais ético e mais justo.

Tendo em vista isso, esta pesquisa busca compreender como ocorre essa relação entre a prática no Laboratório de Atividade de Brincar e os estudos da psicologia do jogo a partir da abordagem da psicologia sócio-histórica, esse é o objetivo geral desta pesquisa. Em consenso a isso, faz-se necessário entender também a origem da brincadeira de papéis sociais e suas influências no desenvolvimento humano, já que adotamos como fundamento para compreensão da brincadeira a abordagem sócio-histórica. Procuramos, no decorrer desta pesquisa, responder algumas perguntas: 1) é possível afirmar que as ações do LABRINCAR são apoiadas na teoria da psicologia sócio-histórica?; 2) o que a psicologia do jogo discute acerca da brincadeira de papéis sociais?

Para a Teoria da Atividade Sócio-Histórica (TASHC), a criança se desenvolve mediante as relações sociais que estabelece, e a brincadeira é o meio utilizado para fomentar isso. Como principal obra de estudo, foi utilizado o livro *Psicologia do Jogo* de Daniil Borisovich Elkonin (2009), além de outras obras de Lev S. Vigotski (2007, 2009) e A. N. Leontiev (2006). Este projeto possui três objetivos específicos: o primeiro busca descrever as principais ações desenvolvidas pelo Programa LABRINCAR junto à comunidade; o segundo busca identificar, dentro da psicologia sócio-histórica, a gênese da brincadeira de papéis sociais na infância e o terceiro objetiva refletir acerca das contribuições das brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento infantil no LABRINCAR.

Procedimentos metodológicos

O Projeto de pesquisa foi realizado com base em um caráter investigativo, por isso ele é de abordagem qualitativa com estudo de caráter exploratório, isto ocorre porque a intenção deste Projeto é desenvolver ideias e conceitos sobre um tema tão pouco discutido e divulgado na atualidade, que são as ações do LABRINCAR e sua relação com a abordagem sócio-histórica. A investigação foi do tipo descritiva pois buscou descrever tais ações, como elas eram realizadas e as consequências das mesmas para as crianças.

Em relação aos procedimentos, optou-se por uma pesquisa de cunho bibliográfica que forneceu, durante toda a pesquisa, um norte para os próximos passos a serem realizados. Foram feitos estudos reflexivos de artigos e de



livros voltados para o tema abordado, assim como a análise de documentos do Programa LABRINCAR, como os relatórios, por exemplo. As discussões teóricas eram realizadas tanto individualmente pela bolsista como entre ela e a sua orientadora.

Resultados e discussão

O Programa Laboratório de Atividade de Brincar (LABRINCAR) é um projeto fruto de um programa de extensão, voltado para a prática dos acadêmicos de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). A ideia era que eles aplicassem a teoria vista em sala de aula, refletindo sobre as concepções sócio-históricas e sobre as nuances da prática pedagógica, vivenciando na prática esta teoria. Ele também trouxe como fundamento principal a defesa irrestrita do brincar infantil, defendendo o brincar como um importante meio de acarretar desenvolvimento para as crianças. Em vista disso, ele teve como sub-projeto a “Atividade Social – Ir ao Posto de Saúde”, realizado em duas Escolas municipais da cidade Parnaíba - PI.

Neste sub-projeto, eram promovidos cenários de brincadeiras para as crianças, para que a partir desses cenários eles reconstruíssem, através do brincar, situações cotidianas as quais proporcionavam a elas um refletir sobre tais situações, compreendendo durante o seu ato de brincar questões as quais permeavam em sua vida e que muitas vezes lhes eram confusas. Durante as ações, foi perceptível o envolvimento das crianças com as brincadeiras, levando muito a sério o papel que estavam desempenhando naquele momento. Em relação ao jogo de papéis sociais, Elkonin (2009, p. 204) afirma que ele “[...] determina o conjunto das ações realizadas pela criança na situação imaginária.”

Este papel assumido pela criança é o centro do jogo protagonizado, e ele surge como uma maneira que a criança encontra para se reconectar com o adulto, se relacionar com ele e entender sua vida, fazendo do adulto o objeto principal do jogo protagonizado. Como Elkonin afirma na citação a seguir.

Assim, o objeto da atividade da criança no jogo é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade o faz e as relações que estabelece, ao mesmo tempo, com outras pessoas. Daí podem inferir-se também hipoteticamente as motivações principais do jogo: agir como um adulto (ELKONIN, 2009, p. 204).

Em vista disso, entende-se que a motivação do jogo protagonizado é o “[...] agir como um adulto.” (ELKONIN, 2009, p. 204). Alinhado a isso, Lev S.



Vigotski (2007, p. 118) vem afirmando que a criança adquire muito conhecimento durante a brincar, e não são apenas conhecimentos escolares ou um maior aperfeiçoamento físico e mental. O brincar possui a capacidade de desenvolver o senso moral nas crianças, incidindo progressivamente na sua formação enquanto um ser social, formando cidadãos os quais respeitem o ambiente e a sociedade em que residem.

Para o autor, “[...] as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.” (VYGOTSKY, 2007, p. 118). E foi rumo a essa aquisição de moralidade que foram encontrados indícios de que as ações realizadas no LABRINCAR desenvolvessem nas crianças um senso de cooperação social, em que cada um ajudava seus colegas e compreendia a importância dos profissionais de saúde na vida de todos.

Não apenas isso, mas também a aquisição de um engajamento infantil na importância dessa ação, no respeito ao próximo e aos idosos, na perda de medo de hospitais e na sociabilização das crianças que participaram do programa. Observando esses indícios, pode-se notar os benefícios que o brincar social ocasiona para o sujeito. Pois ele, como um ser ativo socialmente que transforma e é transformado pela sociedade, pode, através de uma brincadeira em que interpreta um determinado papel, se relacionar com a sua vida e crescer como ser humano, em sua amplitude. Como é visto na imagem a seguir.



Fonte: Artigo Teoria do Jogo Protagonizado de Elkonin e ações do Programa Laboratório de Atividade do Brincar (2020)

Na imagem acima, é possível ver duas crianças caracterizadas de médico e brincando, agindo como se estivessem realmente em um hospital, cuidando com carinho de suas pacientes, cada uma entendendo o seu papel no jogo, o que ocorre realmente em um posto de saúde e exercitando a sua solidariedade.



Considerações Finais

É possível concluir com a pesquisa a importância que o brincar possui na vida da criança, como ele é fundamental para o seu desenvolvimento e crescimento, acarretando benefícios a sua vida. O brincar se manifesta não como algo simplório e meramente distrativo, mas como uma atividade essencial para a vida das crianças que precisa ser incentivada, através da criação de cenários e de momentos de brincadeira para que a criança possa manifestar suas dúvidas, inquietações e reflexões acerca do que a envolve.

Em meio a isso surge a educação social, a qual é um dos mecanismos humanos mais beneficiados com esse brincar sócio-histórico, pois proporciona para a criança um senso de cooperação social que muitas vezes nem os adultos possuem, fazendo com que as mesmas compreendam que as atitudes tomadas por elas influem diretamente na vida de outras pessoas, tornando-as cidadãos corretos, generosos e respeitosos para com os indivíduos que a rodeiam.

O brincar manifesta-se como um importante meio educacional, social e humano dentro da vida das crianças e que com tal importância, reconhecida como um direito inalienável, deve ser tomada como uma luta de todos, dos pais, dos amigos, dos tios e colegas e não apenas dos profissionais da educação que entendem mais do que a sua importância, entendem a sua necessidade.

Referências

- ELKONIN, D.B. **Psicologia do Jogo**. Tradução Álvaro Cabral. 2 e.d. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção Textos de Psicologia)
- LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 119-142.
- PINTO, I. M; TELES, F. P. Teoria do Jogo Protagonizado de Elkonin e ações do Programa Laboratório de Atividade do Brincar. In: MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes (Org.); LEMOS, Maria Patrícia Freitas de (Org.); ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Org.). **Processos Educativos na Educação Infantil**. Parnaíba – PI: Acadêmica Editorial, 2020. p. 53-65. (Coletânea Digital Educação.com) E - book
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaios comentados**. São Paulo: Ática, 2009.



PRIMEIROS ACHADOS: PERFIL DOS CONSELHEIROS EM ESCOLAS DE FLORIANO/ PIAUÍ

MURADA, Mayda Pacheco
Graduanda em Pedagogia; UFPI
murada.mayda@hotmail.com

FEITOSA, Maria da Penha
Doutora; Professora; UFPI
mariadapenhafeitosa@ufpi.edu.br

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar elementos das primeiras análises alcançadas em pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, que tem como objeto de estudo “Perfil do Conselho Escolar em 2 Escolas da Rede Municipal de Floriano”, desenvolvido a partir da nossa participação como bolsistas no PROEXT/2019 - Projeto de Extensão “Fortalecimento da Política Educacional na perspectiva da efetivação do direito à educação”. O problema da análise é “Como se efetiva a atuação dos conselhos escolares enquanto elemento da gestão democrática em escolas do município de Floriano/Piauí?”. Na fundamentação teórica, utilizamos autores como: Luck (2006); Dias (2011); Ciseski e Romão, (2004); Góis e Silva (2005). A abordagem do tema será de natureza qualitativa, crítica, a partir de estudo teórico-bibliográfico e documental aliado a um trabalho de campo visando a participação de sujeitos da gestão democrática no processo.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Conselho Escolar. Participação.

I Introdução

A gestão democrática implica o exercício da participação e da tomada de decisões a partir de uma construção coletiva envolvendo todos os atores sociais que compõem uma instituição. Segundo Luck (2006, p.54), “trata-se de uma organização de ações na qual a democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro”. No caso do ambiente escolar, tem-se observado que a cada dia necessita-se mais de democracia, uma vez que possui como função social formar sujeitos históricos para a convivência democrática e autonomia política e econômica. Nesse sentido, uma das formas privilegiadas através da qual a comunidade escolar pode participar ativamente das decisões da escola é o Conselho Escolar.

O presente trabalho tem o objetivo de analisar a atuação e o papel dos conselhos escolares como proposição para a gestão democrática na escola.



Trata-se de uma produção que surgiu a partir de nossa experiência como bolsista no PIBEX – 2019/2021, projeto de extensão de caráter interinstitucional, com duração de dois anos, que teve como objetivo fortalecer a gestão democrática no âmbito de unidades escolares nos municípios de Teresina, Floriano e Parnaíba, sendo que a nossa atuação se deu no município de Floriano/Piauí. O público alvo foi constituído de conselheiros escolares, pessoas dos movimentos sociais e sindicais e da sociedade civil interessadas na temática.

A nossa participação no citado projeto gerou o interesse em realizar o Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Campus Amílcar Ferreira Sobral tendo os conselhos escolares como objeto de pesquisa, estudo que ora se encontra em fase de produção de dados. Suscitamos o seguinte problema para nossa análise: como se efetiva a atuação dos conselhos escolares enquanto elemento da gestão democrática em escolas do município de Floriano/Piauí?

Dentre as bandeiras de lutas no processo de redemocratização do Brasil na década de 1980 pode ser destacada a que pautou a implantação de um modelo de gestão democrática do ensino no país. Vivia-se o fim do regime que implantou a ditadura militar em nosso país e a emergência do processo de redemocratização em um período que ficou conhecido como a década do Brasil em movimento. Para Abranches (2003), “este período se destaca pelo início da construção da cidadania política, transcendendo os limites da democracia representativa, aproximando da democracia participativa” (apud DIAS, 2011, p.19).

Foi nesse contexto que surgiram no Brasil os Conselhos Escolares, com a função de atuar no ambiente escolar, esse que vinha se estabelecendo como um espaço de democratização do direito à educação, ou seja, um espaço em que se possa ter possibilidades de atuação e participação de todos que fazem parte da escola. “Os Conselhos Escolares nessa percepção são órgãos colegiados, com funções deliberativas, consultivas, mobilizadoras e fiscalizadoras” CISESKI; ROMÃO, (2004, p. 68). Também, de acordo com Góis e Silva, “os conselhos escolares são órgãos colegiados que representam a comunidade escolar e local atuando em harmonia com a gestão da escola, tomando decisões administrativas, financeiras e político pedagógico” (2005, p. 6).

Outro ponto importante na discussão sobre conselhos escolares diz respeito ao amparo legal, uma vez que os mesmos surgem não como algo solto, sem garantia jurídica, mas como parte da estrutura e da gestão da escola, com legitimidade e orientações definidas por órgãos competentes. Com a promulgação



da Constituição Federal de 1988, no capítulo que trata da educação, é assegurado, em seu artigo 206, e confirmado no inciso VI, a democratização da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB nº 9394/96, também defende a democracia no ambiente escolar e autonomia da escola no contexto da gestão democrática, mais precisamente em seu artigo 14. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 (ECA), também esclarece o princípio da gestão democrática, em seu artigo 53.

Além desses aportes legais em âmbito federal, no Estado do Piauí identificamos também o Decreto Nº 12.928 de 10, de dezembro de 2007, que trata da instituição dos Conselhos Escolares junto a cada estabelecimento de ensino da rede pública, garantindo a instituição deste órgão colegiado nas escolas públicas. O referido Decreto trata no seu artigo 3º, da participação de todos os segmentos da comunidade escolar e da paridade entre os segmentos internos e os externos, na composição do colegiado.

Assim, o Conselho Escolar, que foi previsto para auxiliar no funcionamento das escolas públicas, não sofre por falta de legislação específica que lhe oriente e lhe dê o amparo jurídico, pelo contrário, nesse ponto ele está bem assessorado, começando com as determinações da CF/88, asseguradas pelas legislações que vieram depois, para afirmar e consolidar a importância de um ambiente escolar democrático e participativo.

Procedimentos metodológicos

Na pesquisa de TCC que gerou este resumo, o objeto a ser investigado é: como se dá a atuação dos conselhos escolares enquanto elemento da gestão democrática e o papel dos conselheiros nessa gestão. Dessa forma, o estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa. De acordo com Silveira e Córdova (2009, p.31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”, de natureza crítica, a partir de um estudo teórico-bibliográfico e documental com trabalho de campo visando a participação de sujeitos do processo da gestão democrática das escolas visitadas.

Para a realização da pesquisa, buscamos compreender o que se discute sobre o tema em nível de elaboração teórica de autores envolvidos com a temática abordada. Posteriormente, seria feita a entrevista os Conselheiros, porém, devido ao atual cenário em que nos encontramos, será feito a aplicação de um questionário.



Primeiros resultados

A partir do documento “Relação dos Conselhos Escolares do Município de Floriano-Piauí”, disponibilizado pela Secretária de Educação do município, podemos observar que a rede escolar municipal de Floriano/PI é formada por cinquenta e sete (57) escolas, distribuídas na zona rural e urbana da cidade. Todas elas possuem um Conselho Escolar. Conforme informações repassadas por gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação e por Conselheiros. Os Conselhos Escolares no Município nasceram embasados na proposta da Unidade Executora, cuja função principal se refere a habilitar as escolas para o recebimento de recursos vindos do Programa Dinheiro Direto na Escola. A Unidade Executora é o nome genérico dado pelo Ministério da Educação, para englobar órgãos colegiados, como Caixa Escolar, Associação de Pais e Mestres e etc.

A partir de conversas e observações dos relatos dos conselheiros participantes no projeto de extensão “Fortalecimento da gestão no âmbito de unidades escolares”, percebemos que o entendimento desses a respeito das funções do Conselho Escolar aparece como algo ainda muito limitado a prestações de contas. Quando perguntados sobre as reuniões, fica claro o fato de serem usadas apenas para a prestação de contas dos gastos da escola.

Quanto à composição do Conselho, em três das escolas participantes no citado projeto o diretor ocupa a presidência, em apenas uma das escolas a presidência é ocupada pela coordenadora, pois a escola não possui diretor. Apenas duas escolas possuem a participação dos alunos no conselho, mas em todas há a participação dos pais ou responsáveis na composição. No entanto, a partir de falas de alguns conselheiros, vimos que os pais foram escolhidos pelos presidentes. O critério alegado foi o fato de terem um diálogo melhor com os pais escolhidos. Isso, a nosso ver, pode ter por trás a intencionalidade de manter o controle acerca das decisões do Conselho Escolar, prática contrária ao princípio de autonomia do Conselho.

Considerações Finais

Baseados na revisão de literatura e nas atividades realizadas no projeto acima, como por exemplo, debates e conversas com os conselheiros, surgiu o interesse por estudar sobre os Conselhos Escolares, o papel e atuação na gestão democrática da escola, sendo eles um espaço para a participação efetiva da comunidade. Um lugar em que todos os segmentos podem se reunir e discutir



sobre os interesses e necessidades da escola e, juntos, tomar decisões com respeito e compromisso com as ações desenvolvidas.

Como o PROEXT/2019 teve como objetivo promover formação para os conselheiros, trazendo para o centro do debate temáticas relativas às concepções e funções dos conselhos escolares, com o intuito de contribuir com a melhoria da qualidade de participação na gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola, contribuindo assim para a conquista e realização da qualidade do ensino, promissor, a nosso ver, será compreender como se dá atualmente a atuação do conselho. A pesquisa está em desenvolvimento, as etapas iniciais foram cumpridas a contento, o que gerou os primeiros resultados das análises acima referidas, conhecimento que nos possibilitará uma abordagem mais consistente na formulação do questionário, a partir do qual vamos poder produzir os dados que serão posteriormente analisados para, finalmente, chegarmos aos objetivos propostos inicialmente.

Referências

- BRASIL. Constituição. **República federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. Ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. MEC, 1996.
- CISESKI, Angela A. ROMÃO, José E. **Conselhos de Escola: Coletivos instituintes da Escola cidadã**. In GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6º ed. São Paulo: Cortez 2004.
- DIAS, Josiane Moreira. **Conselhos Escolares: Instrumento de gestão democrática? Uma experiência em duas escolas públicas do Distrito Federal**. 2011. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF, 2011. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/666>. Acesso em: 1 out. 2019.
- GÓIS, Amanda Lituano Belo de; SILVA, Daise Kelly Alves da. **A Importância da Gestão Democrática no processo de educação e formação escolar**. Bananeiras, 2005. Disponível em: www.cchsa.ufpb.br/portalantigo/index.php?option=com.qid. Acesso em: 05/11/2020
- LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A. **Métodos de pesquisa**. 1. Ed. Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 10/11/2020.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



A CONSTRUÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ESCOLA MUNICIPAL GIRASSOL EM OEIRAS-PI

OLIVEIRA DE SOUZA, Leticia

Graduanda; UESPI

Leticiaoliveiraasouza@yahoo.com.br

ANSELMO, Katyanna de Brito

Mestre; Professora; UESPI

Katyanas@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo trata-se de um relato de experiências, que busca examinar o período de estágio supervisionado do oitavo bloco do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, campus Professor Possidônio Queiroz. O estudo ocorre na escola Municipal Girassol, nos primeiros anos da educação infantil-maternal em Oeiras-PI. Analisa-se como estágio supervisionado é fundamental para a construção de um campo de conhecimento que atribui caráter científico e crítico à prática docente, que possibilita a identificação de incongruências nos processos educacionais. Utiliza-se desta forma, a revisão bibliográfica de obras clássicas do contexto do estágio em docência, prática docente, ensino e aprendizagem. Com base nos procedimentos técnicos utilizados, destaca-se o estudo de campo. Foi possível notar que o período de estágio supervisionado atua no desenvolvimento do futuro profissional em educação, possibilitando o autoconhecimento docente, suas limitações, medos, anseios e o desenvolvimento de sua práxis.

Palavras-chave: Ensino. Estágio supervisionado. Práxis. Oeiras.

Introdução

O referido artigo surge do desenvolvimento do estágio em docência do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, realizado na Escola Municipal Girassol, localizada no bairro de Oeiras Nova, no município de Oeiras-PI. A turma onde construiu-se a prática supervisionada foi o Maternal “D”. O corpo profissional da instituição se organiza com duas professoras por sala, a primeira com formação específica em pedagogia e sua auxiliar com formação em Letras-Português, que intercalam-se nas aulas e no desenvolvimento de 16 educandos, com idades entre 4 e 5 anos. A presença de duas educadoras em sala, segundo a Secretaria de Educação no Município – SEMED/Oeiras, auxilia os educandos a desenvolver-se de forma a abarcar todas as suas necessidades. A instituição de ensino de base acredita na importância do desenvolvimento da prática do



estágio supervisionado, uma vez que fomenta a formação plena do acadêmico em educação e contribui para a pluralidade no seu quadro de professores.

Para Pimenta (2006), o estágio é essencial na construção de um campo de conhecimento que dispõe caráter científico a prática, diferenciando-se de uma função tradicionalmente atribuída, que limita-o como uma modalidade instrumental. A preparação para docência é a pedra fundamental na construção na práxis pedagógica do acadêmico de licenciatura, haja vista que proporciona a interação do mesmo com os espaços educativos (formais e não formais), realidades sociais, culturais e econômicas distintas, que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Diferente do simples cumprimento de uma matéria obrigatória, o estágio é parte integrante da formação do futuro profissional atuante na área da educação. Desta forma busca-se analisar as contribuições do estágio supervisionado para a fomentação de uma práxis pedagógica essencialmente humana e embebida de conhecimento epistemológico. Ademais, torna-se necessário compreender como a regência monitorada na escola Girassol, modificou a percepção geral, que tem-se sobre os processos educacionais da primeira capital do Piauí, abordando as experiências vividas, que contribuíram significativamente para a formação, ética, moral e profissional do acadêmico.

O contato do estagiário no exercício da docência, com os educandos e suas especificidades, tornam o aprendizado dos saberes adquiridos nas universidades, mais efetivo na medida em que é oriundo de experiências, é na sala de aula que muitas das teorias compreendidas na academia personificam-se na atuação, construindo-se a práxis, que torna-se ferramenta revolucionária à medida que é imprescindível em criar coletivamente uma nova premissa política, econômica, social e cultural, partindo da ordem social instituída, “[...] com qual estabelece uma relação dialética (de superação), em que as situações limites toram “inéditos viáveis”. (ROMÃO, GADOTTI, 2012, pág. 22.). Pimenta (2006), sugere, que toda profissão é prática em sua essência, pois sempre se caracterizará como forma de aprender a fazer algo, o estágio aqui está como uma forma de aprender a ensinar.

Procedimentos metodológicos

A arguição classifica-se com uma pesquisa descritiva, uma vez que atua na exposição das características “de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis” (GIL, 2009, pág. 42). Utiliza-se, desta forma, a revisão bibliográfica de obras clássicas do contexto do



estágio supervisionado, prática docente e ensino e aprendizagem. Com base nos procedimentos técnicos utilizados, destaca-se o estudo de campo, isto é, “a pesquisa é devolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado” (GIL, 2009, pág. 52).

Resultados e discussão

A regência supervisionada na escola Girassol, turma “D” da Educação Infantil, foi realizada em duas etapas, divididas em observação e regência. A interlocução inicial do trabalho foi dada pela observação das atividades em sala, logo, os acadêmicos adquiriram a função de ouvintes e muitas vezes críticos, outras céticos aos múltiplos contextos encontrados naquela conjuntura de escolarização inicial. Todavia, como salienta Paulo Freire, é extremamente fundamental saber escutar, tem-se o objetivo comum enquanto profissionais da educação: a democratização e solidarização do ensino. E, definitivamente, não é falando, sem antes compreender, analisar criticamente e respeitar quem está inserido naquele enquadramento, que se alçara esse objetivo, o teórico diz:

[...] é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ela. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar como é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica não como objeto do seu discurso. (FREIRE 2019, pág. 111).

Por muitas vezes o estagiário observa de forma demasiadamente crítica a práxis do professor regente, uma vez que cheio de conteúdos contemporâneos, os “novos pedagogos” tem suas próprias propostas metodológicas e de fato, na matriz teórica de Freire, toda análise criticamente embasada é bem vinda, porém, deve-se falar enxergando outro como parte integrante da fala, não como objeto do discurso. Digamos que o período de observação do estágio supervisionado é crucial para o desenvolvimento de uma regência plena, mediante a observação o estagiário consegue notar padrões que se repetem, a particularidade dos educandos, da escola e também dos processos educacionais do próprio município.

Cumpre lembrar que as escolas municipais de Oeiras-PI, atuam com projetos pré-estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, que por sua vez, adquire planos de estruturação curricular de empresas terceirizadas.



Isto é, o profissional atuante em sala tem suas metodologias e funções ceifadas, uma vez que é estritamente proibido modificar qualquer atividade do material distribuído pela secretaria de educação do município.

Já na aplicabilidade da regência, várias especificidades que não transpareceram na observação, foram notadas, uma delas é que a turma observada é ex-tremamente incongruente, a professora leciona a matéria pré-estabelecida para todos de forma igualitária, contudo grande parte dos educandos não consegue se desenvolver plenamente, enquanto outros encontravam-se extremamente avançados.

A escola municipal Girassol conta com uma sala de tecnologia para auxiliar o processo de aprendizagem, que em todo período de observação e regência nunca foram utilizadas por falta de tempo, haja vista que, o projeto encaminhado pelo município precisa ser seguido e não dá brechas para alunos “que não conseguem aprender”. Segundo essa lógica, salienta o teórico:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 2019, pág. 65).

A educação bancária do município Oeiras - PI: o fetiche dos números e melhorensino, que não ensina

Em sites, revistas e canais de grande circulação nacional, a educação da pequena cidade localiza no sertão do Piauí ganha notoriedade, “Oeiras quer se tornar a Finlândia brasileira”, destaca o jornal El País (2018). Os olhos dos educadores do país voltam-se a cidade localizada no sertão nordestino com seu grande ensino público municipal.

Todavia em um estudo mais crítico, nota-se diversas incongruências no sistema educacional do município da primeira capital do Piauí. As análises feitas sobre a educação oeirense são baseadas em ranking, isto é validam-se do desempenho das instituições em índices nacionais, onde tudo o que importa são números, e números cada vez maiores são sinônimos de dinheiro e investimentos.

Na finalização do período de regência, uma atividade vinculada às festividades de natal foi realizada com os educandos, no findar das comemorações, os mesmos, receberam de presentes sacos da cor laranja e azul, com o emblema



da Fundação Itaú Unibanco, dentro dos sacos havia dois livros infantis.

No mesmo instante surge a inquietação, qual a motivação desse grande banco, com dimensões internacionais ao presentear crianças, de uma escola localizada no interior do estado Piauí? Filantropia, altruísmo, súbita bondade, coincidência, talvez? É notório que palavras como esta, não entram no vocabulário do capital¹. Então quais suas reais intenções?

Como atuam os empresários da educação

Em 2007 é fundado o movimento Todos pela Educação (TPE) “que pode ser entendido como um resultado entre estado neoliberal e sociedade, que se inaugura a partir dos anos 1980 e 1990” (CARIELLO 2018), com a reforma da máquina estatal proposta por Henrique Cardoso, que objetiva a modernização do estado brasileiro, melhorando sua eficiência, que era comprometida desde o fim da ditadura militar.

Apesar das inúmeras tentativas até mesmo no fim do período ditatorial e como governo de Fernando Collor, a reforma no aparelho do estado proposta por FHC foi a introdução massiva do neoliberalismo no Brasil. Com isso, a reforma gerencial, foi responsável por privatizar diversos setores do estados que passaram a ser não-estatais. E, conseqüentemente, alguns setores estratégicos da sociedade foram influenciados também, como saúde e a educação. A reforma da máquina do estado também possibilitou as parcerias público-privadas. Com o crescimento do setor privado hegemônico, a disputa pela tomada de outros eixos da sociedade é inevitável.

O estado passa cada vez mais influenciar-se pela lógica hegemônica, que para Gramsci é a sobreposição de uma classe social a outra menos favorecida, influenciando política e socialmente de acordo com suas atividades. O teórico italiano descreve ser comum uma classe em condição de subordinação, adotar posturas semelhantes a visão da classe dominante. Logo o Todos Pela Educação (TPE) seria a materialização da máquina privada hegemônica ou a manutenção do aparelho do estado burguês. Compreendendo que o Brasil já havia avançado na pluralização dos ensinos superiores e médio, o TPE viu uma brecha para dialogar com a educação infantil.

1 Em 2007 o então presidente do Banco Central, Ilan Goldfan, em entrevista para rádio CBN, analisa como os investidores estrangeiros estão otimistas sobre o futuro da economia brasileira, principalmente pós reforma trabalhista e do ensino médio, segundo o presidente essas mudanças possibilitarão leilões – The In - tercept Brasil, 2007.



Orientados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundação Roberto Marinho, Banco mundial (BM), Banco Itaú, Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) dentre outras organizações financeiras, desde então, os empresários da educação, adentram cada vez mais nas estruturas das escolas e nos planos políticos direcionados a educação, assim como visto na reforma do ensino médio, no Movimento Pela Base Nacional Comum e Escola sem Partido, todos “muito bem” assessorados pela Fundação Lemann² e outros.

A educação “finlandesa” da pequena cidade no sertão do Piauí, aclamada nacionalmente, atua na reprodução de conhecimentos, utiliza-se da educação bancária, negligencia os educandos com maiores dificuldades, deslegitima professores, colocando-os na função do “notório saber”. Mas ainda sim, tem o maior índice de desenvolvimento do estado, e em uma sociedade capitalista selvagem, onde o que importa são os números, saúda-se a educação municipal Oeirense, o novo apêndice do aparelho do estado hegemônico.

Na prática é uma coisa e na teoria também

Antes da experiência de estágio supervisionado frases como: “na teoria é uma coisa na prática é outra” ecoavam pelos corredores da Universidade Estadual do Piauí. À medida que prática difere da teoria, esta continua fazendo parte de uma matriz teórica, criada exatamente para abarcar esse tipo de pensamento. No final, exclui, segrega e negligência exatamente quem mais precisa, é a velha pedagogia burguesa suavizada por um discurso de senso comum. Pimenta (2006) reflete sobre a falta de aprofundamento teórico do futuro profissional e falácia da teoria não coerente a prática:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (PIMENTA. 2006, pág. 06).

Ainda na escola Municipal Girassol, verifica-se que a teoria se fez na

2 Fundação do segundo homem mais rico do Brasil, Jorge Paulo Lemann, que colabora com iniciativas para a educação pública, financiando jovens que posteriormente adentrarão cenário político a exemplo da Deputada Federal Tábata Amaral (PDT-SP).



prática, com suas especificidades e características próprias, muitas vezes de difícil compreensão para o estagiário, contudo sempre dialogando com o que foi estudado na academia, construindo-se a práxis, que torna-se ferramenta revolucionária a medida que é imprescindível em criar coletivamente uma nova premissa política, econômica, social e cultural, partindo da ordem social instituída, “[...] com qual estabelece uma relação dialética (de superação), em que as situações limites tornam “inéditos viáveis” (ROMÃO, GADOTTI, 2012, pág. 22.). A experiência do estágio supervisionado foi muito agregadora para a construção do “ser educador”, que constituía-se de forma teórica dentro dos muros da academia.

Considerações Finais

Foi possível notar que o período de estágio supervisionado é de extrema importância para o desenvolvimento do futuro profissional em educação, não somente, o estágio possibilita o autoconhecimento docente, suas limitações, medos, anseios e o desenvolvimento de sua práxis. Pode-se afirmar que a regência supervisionada na educação infantil, constrói, à medida que possibilita o desenvolvimento pleno do profissional e desmistifica a aromatização exacerbada da profissão. Educação é política e ideologia como salienta Paulo Freire, e em uma sociedade capitalista selvagem a ideologia dominante é a da classe burguesa, logo o setor educacional sofre diversas infiltrações do aparelho hegemônico, e é possível identificar algumas das questões citadas na prática do estágio, que é diretamente influenciada.

Referências

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. ed 13ª, São Paulo: Papyrus, 2000.
- EL PAÍS. Oliveira, Regina. **Oeiras é a “Finlândia brasileira”**. Piauí, 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/13/politica>. Acesso em: 10/01/2020
- FREIRE, Paulo. **A Luta continua**. Cadernos de Cultura Popular. São Tomé e Príncipe, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. ed. 4. São Paulo, 2009.
- MINISTERIO da educação. **Orientação sexual**. Cartilha, 2017.
- ROMÃO, Eustáquio. GADOTTI Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.



PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009
PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática. São Paulo: Cortez, 2006.
PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. ed 7, São Paulo: Cortez, 1986.



PEDRA(S), EXPERIÊNCIAS E PANDEMIA: AUTOBIOGRAFIA DE UMA JOVEM SAPATÃO UNIVERSITÁRIA

SOUSA, Maria Lizandra Mendes de
Graduanda em Pedagogia; UFPI
marializandra1626@gmail.com

SANTANA, Marttem Costa de
Mestre; CTF/UFPI/CAFS;
marttemsantana@ufpi.edu.br

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar, por intermédio da vivência-narrativa, os dilemas, no período de março a outubro, de uma jovem universitária sapatão no contexto pandêmico. Trata-se de uma Pesquisa Autobiográfica com abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. Saliento, assim, que ao invés de ser e me sentir como uma universitária, sinto-me como Sísifo, condenada a empurrar um pedregulho enorme até o topo de um morro, e ao alcançar o topo diário, o pedregulho descia o morro até o seu ponto de partida através de uma força gravitacional irresistível, desfazendo o meu esforço laborioso. Ressalto que consegui trazer à tona a relevância de exercer os processos de autoconhecimento, de se autobiografar, de empatia, de enxergar as/os jovens como pessoas que têm dilemas delicados para enfrentar e seguir em frente.

Palavras-chave: Pesquisa Autobiográfica. Relato de Experiência. Pandemia. Estudante Universitário. Gênero e Educação.

Introdução

No universo acadêmico e nos dramas vividos na/pela sociedade, é exigido da/o universitária/o proficiência e sucesso. Somos/estamos acorrentadas/os em um mundo de competições que nos impulsionam a sermos um objeto/produto de mercado livre. Esquecem que temos vidas, famílias, sentimentos e problemas. Tudo em nome da “liberdade” de se tornar alguém e do discurso de que a educação é a chave fundamental para os desbravamentos das injustiças sociais. Mas, devemos nos lembrar que, no final das contas, nem tudo parece ser, o que aparentar ser.

As violências, presenciais e virtuais, vivenciadas na pandemia, nos adoecem, nos isolam e nos desumanizam. Quando se associa a condição/



categoria de ser mulher e outras situações emblemáticas de invisibilizações e negações dessas existências, principalmente, de jovens mulheres universitárias que não se enquadram nos padrões de beleza e feminilidade, e se exacerbam naquela cuja orientação sexual foge da heterocentrada, ou seja, sapatões ou sapatonas. Assim, essas últimas jovens (me enquadro nessa categoria) para serem reconhecidas como pessoas possuidoras de conhecimento, inteligência e capazes de realizarem diversas conexões intelectuais, acabam se cobrando ao extremo. Silva e Daltro (2018, p. 435) afirmam que “[...] as violações de direitos vêm sendo banalizadas e sujeitos invisibilizados de diferentes formas o que promove, muitas vezes, de modo perverso, experiências de elevado sofrimento e adoecimento psíquico”. A universidade é um lugar de adoecimento, de sofrimento ou de cura e de liberdade?

A partir dessas reflexões, exponho minhas memórias em forma de relato de experiência que tem como objetivo: apresentar, por intermédio da vivência-narrativa, os dilemas, no período de março a outubro, de uma jovem universitária sapatão no contexto pandêmico.

Procedimentos metodológicos

Nas costuras de entornos e dos/nos entrelaces das vivências, durante os meses de março e outubro de 2020, esse relato traz na sua matriz a pesquisa autobiográfica, uma vez que ratifica as possibilidades de reflexões e processos educativos que mobilizam a constituição de si e das histórias de formação, percursos escolares e profissionais (CATANI, 2004). Além disso, ao delinear as linhas narrativas, conduz, dessa forma, para a abordagem qualitativa pelos enfoques nas relações e práticas sociais por meio de sentidos e significados subjetivos, dado as experiências e vivências plurais (FLICK, 2013), configurando, nesse caso, o tipo relato de experiência.

Em vista disso, essa voz e corpo que digita essas compilações de palavras, anseios e sentimentos, é de uma mulher fora dos padrões de beleza e feminilidade, sapatão, nordestina, poeta, graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS), em Floriano-PI, matriculada no quarto bloco, pesquisadora iniciante em temas estigmatizantes, invisibilizados, esquecidos, negados e ocultados. Eu gosto e me permito escrever, em primeira pessoa, para ficar mais próxima de mim mesma, para não perder a empatia, humanidade e esperança. Ouso dizer, e quem sabe vocês também: sou uma voz-corpo para visibilizar.



Resultados e discussões

Compartilho as nuances que me atravessam, os meus momentos angustiantes, sofridos e dolorosos. Tenho a audácia de me afirmar como transformadora, em especial, de mim mesma. Delineio e crio processos para imaginar, organizar, estimular, praticar e esperar. Vivencio diversos caminhos possíveis, me torno fluida, desenvolvo estratégias e escolho alternativas. Entretanto, nas adversidades do mundo moderno, nos seus jogos de poderes e interesses, me sinto amarrada, adoecida, como se carregasse, diariamente, uma pedra enorme nas costas, na qual o esforço sempre é insuficiente, doloroso e cruel.

Sou uma jovem de 23 anos de idade carregada de sonhos em cada parte do meu corpo, o meu interior e exterior. Desses sonhos que respiro e me atrevo a relatar, além de querer publicar livros de poesias, crônicas, contos, romances sobre sentimentos vivenciados, almejo mudar o mundo, no que for possível. Sonho com um mundo mais justo, igualitário, solidário, com distribuição de renda, sem desmonte do sistema de saúde, da educação pública, sem desigualdade social. Um lugar no qual as pessoas pudessem ser quem realmente são, serem reconhecidas com seres humanos, independente da etnia, geração, gênero, classe, religião, nação, sexualidade, deficiência. Creio que retorno ao poço utópico, às vezes.

Assim, impossibilitada de me libertar de certos grilhões, para dar passos revolucionários e seguir em frente, lembro-me de Carlos Drummond com seu poema No meio do caminho. É Drummond, nunca pensei que a pedra que aumentaria mais ainda os acordes fúnebres, fosse a pandemia de 2020. E digo mais, os efeitos que ela causou/causa/causará na vida das pessoas são imensuráveis, desde a perda de entes queridas/os e amigas/os, até me perceber, em posição fetal, no banheiro, inundada com lágrimas de incertezas, misturadas com dor e desespero.

E é desta pandemia que trago esse amontanhado de palavras, de imaginações e de emoções. Palavras estas que servem tanto para transbordar sentimentos quanto para amenizar e harmonizar as dores psicológicas e emocionais. Nesse caso, as minhas (os processos de cura se efetivam quando perdemos o medo de falar sobre nós mesmas/os) aflições e angústias, mas também, ao abraçar quem está, por ventura, tendo acesso a esse texto, um pouco diferenciado (ou poderia dizer ousado?). E digo, vocês podem dizer comigo: “Somos eternas/os estudantes, mas não somos máquinas”.



Sendo assim, trago, na secção seguinte, o relato no qual menciono os olhares acerca da vida acadêmica mediante à pandemia se misturando, de forma explícita e implícita, com os efeitos colaterais causada pelo contexto pandêmico. Assim, desejo boa viagem a quem se interessar. Se possível, abra as portas da sensibilidade humana. Entenda, se possível, o meu jeito diferente de perceber, enxergar, sentir e falar das situações do vivido.

Universo acadêmico ou o mito de Sísifo: Queria que essa pandemia fosse uma mentira!

Eis que chegaram as notícias sobre o descobrimento de um vírus e a doença COVID-19. Certas/os estudantes (e neste grupo, me enquadro) não estavam compreendo a gravidade da crise mundial. Outras/os já se conectavam com os fatos ocorridos em outros países, realizavam diálogos mais realistas, por exemplo, da possibilidade de interrupção do período letivo universitário. Contudo, tinha aquelas/es que pouco se importavam/importam com o que estava/está ocorrendo. Foi quando, as entidades governamentais, na figura do reitor da UFPI juntamente com Comitê Gestor de Crise (CGC), resolveram suspender as aulas em março de 2020, pelo prazo de quinze (15) dias.

Foram 15 dias que se transformaram em semanas, meses, por causa da magnitude da situação provocada pelo coronavírus. Ficamos sabendo pela imprensa e por outras mídias digitais, a irresponsabilidade de certas/os representantes do Brasil que, até agora, pouco se importam com os milhões de casos e das mais de 160 mil mortes ocasionadas não apenas pelo vírus, mas também, pelos genocídios diários e pelos diversos tipos de violências que estão aumentando drasticamente. O poço da ignorância não tem fundo e, por não ter fundo, não existem gotas de humanidade e nem reconhecimento dos próprios erros.

Do dia 17 de março até outubro de 2020, o período que trata este relato, muitas coisas aconteceram. As aulas presenciais foram suspensas, mas não as demandas da academia. Antes de tudo, fiquei um tempo refletindo, preocupada, procrastinando no colchão, pensando nas diversas situações que poderiam ocorrer a partir daquele momento. Não conseguia realizar muitas coisas, porque a cada dia que passava, outras notícias horríveis aconteciam em cada canto deste mundo. A cada nova notícia, a esperança esfumava.

Em meio as lágrimas e ao desânimo, comecei a escrever para mim, ainda mais, poesias e publicar na página da rede social Instagram, como uma forma de não permitir perder a minha humanidade, nem os meus processos empáticos.



A escrita promove curas possíveis, por meio da materialização de sentimentos nos seus pequenos detalhes, no cuidado, na escolha de cada palavra. Assim, consegui manter um pouco a minha sanidade mental e realizar as atividades propostas. Ao tentar prosseguir e dar andamento as demandas, encontrei no meio do caminho diversas pedras, e comecei a acumular cada uma delas no bolso das frustrações.

Mediante a isso, ainda nos entornos de março, precisamente no dia 09 e 11, fui classificada para Monitora da disciplina “Legislação e Organização da Educação Básica (LOEB)” com bolsa renumerada e, também, para o Projeto de Extensão (PIBEX) intitulado “LPT Acadêmico”. Por motivos pessoais e contornos que envolveram variados dilemas, escolhi o PIBEX. Dessa forma, participei/ participo de reuniões, leituras, discussões de textos, tutoria do curso on-line sobre leitura, escrita e gêneros acadêmicos, produção e publicação de trabalhos em eventos, elaboração de instrumentos para coleta de dados, participação em eventos, lives, dentre outros recursos tecnológicos.

No entanto, não fiquei apenas com as demandas do PIBEX. Fui convidada para realizar os textos reflexivos e poéticos para a campanha “Tudo vai ficar bem”, desenvolvida pelo Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT), do Colégio Técnico de Floriano/PI; Criamos a página no Instagram denominada “Feliz Conexão” juntamente com o Prof. Marttem Costa de Santana e a Camila Gabrielly Silva do Nascimento, como uma forma de promover diálogos e conexões plurais; Idealizamos a ação “Nós e a Arte” para a página do Instagram do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação (LIBERTE), da UFPI/CAFS, como uma maneira de trazer calma e esperança, por meio de diversos tipos de expressões artísticas, neste contexto pandêmico.

Além disso, participei de eventos que traziam assuntos que envolviam a comunidade LGBTQIA+, Campanha Nacional pelo Direito à Educação através da Semana de Ação Mundial (SAM) 2020, juntamente com a Prof.^a Vicelma Maria de Paula Barbosa e a Camila Gabrielly, representando o curso de Pedagogia do CAFS, bem como a criação de um grupo no WhatsApp para realização das ações que tínhamos proposto, além de diversas outras atividades.

De agosto a outubro cursei duas disciplinas do período especial 2020.3, de forma “não obrigatória” e remota. Foi um período bastante tenso, acelerado, estressante e repletos de novos contornos. Precisei me adaptar as tecnologias digitais, dei conta de diversas atividades, no período de tempo curtíssimo. Mesmo com planejamento e organização, acabei acumulando atividades remotas e domésticas. Além do mais, tive problemas com uma das plataformas usadas



para as aulas assíncronas, o querido SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas).

Entretanto, não posso negar que se tornou um momento de aprendizado, paciência, empatia tanto da parte das professoras do curso de Pedagogia quanto para cada estudante, assim como, período de reflexão e criticidade, que destaco aqui cinco: entender que o ensino a distância requer mudanças de hábitos, técnicas, métodos, enfim, e não só transpor o que se fazia no ensino presencial; não culpabilizar as tecnologias pelas nossas insuficiências e nem, tão menos, pelas desigualdades sociais; valorizar a educação pública e os trabalhos docentes; não ficar encantada/o com esse ensino remoto e esquecer do real papel da educação presencial, pública, gratuita e de qualidade; e lembrar que existem, para cada estudante universitária/o, contextos sociais, culturais, históricos, econômicos distintos e discrepantes.

Nesse espaço de tempo, recebi duas novas oportunidades: uma de participar de um projeto de pesquisa como bolsista voluntária sobre estágio supervisionado, e a segunda, de fazer parte de um grupo de estudo sobre biografia de educadores. Sim! Aceitei. Comecei, então, mais uma etapa importante na minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Porém, o dia 21 de outubro marcou uma grande reviravolta na minha vida: fui diagnosticada com a COVID-19. Todavia, essa parte requer outro relato autobiográfico. Quem sabe, um dia mato a sua curiosidade.

“Mas por qual motivo essa universitária aceita tantas atividades ao mesmo tempo?” Vocês devem estar se perguntando. Quando minha existência não condiz com os padrões regidos e exigidos pela sociedade, eu necessito me esforçar ao máximo para ser reconhecida como pessoa e, quem sabe, conseguir superar as violências que vão surgindo e se intensificando. Sou uma mulher sapatão que não se enquadra nos paradigmas femininos e cuja orientação sexual é tida como inadequada, errada, não natural. O que isso tem a ver? Tudo! Preciso a todo instante mostrar para as pessoas que sou um ser humano e que sou capaz de produzir textos reflexivos/críticos, dialogar com embasamento teórico, ser criativa, enfim.

Agarro todas as oportunidades que são a mim ofertadas. E é por isso, que me envolvo em tantas atividades. Por medo e insegurança de ser vista apenas pela minha sexualidade e pelas roupas, cortes de cabelo, vestimentas consideradas masculinas. Esforços entrelaçados com cobranças absurdas. Consequência: não conseguir dizer não, não respeitei meus limites. No entanto, mesmo com toda dedicação e capacidades excelentes, isso não me garantiu/



garante que suplantasse os massacres disfarçados de dificuldades – pensem como é sobreviver neste contexto pandêmico, universitário, produtivista e competitivo.

Nessa perspectiva, coberta por essas múltiplas tarefas/atividades/ações e com problemas financeiros e emocionais, não consegui me sentir como se realmente estivesse promovendo mudanças que pudesse gerar novos hábitos, transformações e modificações, mas sim, subindo uma montanha gigante, empurrando uma pedra enorme e pesada. E quando pensava/pensei que tinha conseguindo, a pedra rolava montanha abaixo, às vezes, comigo junto. Um esforço medonho e que não tem fim. Ao invés de ser e me sentir como uma universitária, sinto-me como Sísifo, condenada a repetir eternamente diversas e acumuladas tarefas durante a pandemia, de empurrar um pedregulho enorme até o topo de um morro, e ao alcançar o topo diário, o pedregulho descia o morro até o seu ponto de partida através de uma força gravitacional irresistível, desfazendo o meu esforço laborioso.

Considerações Finais

Foi apresentado, neste trabalho, o relato da minha experiência, durante os meses de março a outubro de 2020, sobre os efeitos da pandemia na minha vida acadêmica e pessoal. Ao julgar pelos atos expostos, mencionados e considerados, cada um dos aspectos explícitos e implícitos, trouxe à tona a atividade de materializar os processos de autoconhecimento, de se autobiografar, de empatia, de enxergar as/os jovens como pessoas que têm dilemas, às vezes, delicados para enfrentar e seguir em frente. Entendo que à educação só tem sentido quando me (trans)forma e não me oprime, bem como, todas as cobranças/ pedras “jogadas em cima da gente”, por proficiência e sucesso, nos adoecem e nos distancia da humanidade.

Nesse sentido, as perspectivas desvendadas ao longo do texto, ressalta também o incentivo de realizar produções em primeira pessoa, uma vez que que dá a possibilidade de dialogar com leitoras/es e não com as “máquinas”, desmitificando, assim, a ideia de neutralidade. Dessa forma, convido vocês a mergulharem, imergirem e se arriscarem trazendo a primeira pessoa do singular nas suas produções científicas, técnicas, estéticas e tecnológicas.

Referências

CATANI, Denise Barbara. Ficções teóricas e ficções (auto)biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional.



In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Pesquisa (Auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba, PR: CRV, 2004, p. 27-37.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Ricardo Marinho; DALTRO, Mônica Ramos. Experiências de sofrimento e enfrentamento no ingressar ao ensino superior: narrativa autobiográfica. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 7, n. 3, p. 433-441, 2018.



EU RECEBI CARTAS NA PANDEMIA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES

SOUSA, Vicelma Maria de Paula Barbosa

Doutora; Professora; UFPI

vicelma@ufpi.edu.br

Resumo: O presente texto objetiva refletir os modos e usos de (re)existir e (re)agir nos tempos-espços dos cotidianos de duas professoras afrodescendentes, no contexto pandêmico da Covid-19. A partir de cartas-narrativas recebidas das professoras afrodescendentes universitárias, no mês de outubro, do ano de 2020 (dois mil e vinte), observei, ao lê-las, o narrar-se, por meio de cartas, como um dos modos e usos cotidianos de afirmação da vida como direito. No mesmo gesto, as cartas-narrativas, possibilitaram a mim, enquanto mulher afrodescendente, professora universitária, mãe, cuidadora de outras mulheres, analisar problematizando o quanto daquelas histórias tem na minha história. Um narrar-se que se encontra numa encruzilhada, um narrar-se que diz de uma pedagogia da fronteira, porque implica pensar as condições indissociáveis do ato de narrar-se, enquanto prática epistêmica desobediente do (re)existir-se, do autocuidado em meio ao cuidado de outras pessoas. Um narra-se que por meio da escrita potencializa o poder-saber-ser em tempos de pandemia, com usos de ervas, de rede de apoio familiar, de construção crítica do modo como as instituições modernas agem com os corpos das mulheres trabalhadoras e na relação com a maternidade, como modo de nutrição para o enfrentamento aos desafios.

Palavras-chave: Professoras Afrodescendentes. Cartas-Narrativas. Pedagogia da Fronteira. Autocuidado.

Introdução

O presente texto objetiva refletir os modos e usos de (re)existir e (re)agir nos tempos-espços dos cotidianos de duas professoras afrodescendentes, no contexto pandêmico da Covid-19. A partir de cartas-narrativas recebidas das professoras afrodescendentes universitárias, no mês de outubro, do ano de 2020 (dois mil e vinte), observei, ao lê-las, o narrar-se, por meio de cartas, como um dos modos e usos cotidianos de afirmação da vida como direito.

O contexto em que a narrativa acontece já se mostra como enunciativo e anunciativo para sumariar uma crise dentro de tantas outras no Brasil, por exemplo. Como pano de fundo temos a Corona Virus Disease (COVID-19), como ouvimos falar, o novo coronavírus, nomeado SARS-CoV-2. Este foi anunciado



ao mundo em 31 de dezembro de 2019, e diante das proporções de contágio e elevados números de mortes em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) já declarava Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, como uma pandemia. Hoje já são mais de 162 mil mortes, dessas a maioria sabemos que tem raça/cor, gênero, classe e território. O Brasil, país em sua estrutura histórica marcado pelos processos de produção e reprodução das iniquidades sociais, responsáveis pela perpetuação das desigualdades estruturais, requer de qualquer honesta e crítica análise de cunho interseccional que sublinhe, sem polarização, a ideia de raça/cor, de gênero, de classe como categorias complexas para interpretação densa, não reducionista, da formação nacional brasileira.

Como possibilidade teórico-epistemológica de análise fiz uso da interseccionalidade, para problematizar a complexidade que a exponenciação das diferenças e diferenciações presentes nos cotidianos vivenciados pelas mulheres afrodescendentes nos provocam a sentir-ver-olhar-aprender-visualizar.

Destarte, Crenshaw (2002) explica o uso desse conceito dizendo que

[...] Trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas à de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Enquanto sociedade brasileira, somos hoje mais de 56% (IBGE, 2018) da população que se autodefine afrodescendentes. E quem somos nós afrodescendentes? O que dizemos dos vários racismos contemporâneos que reafirmam as violentas formas de desdobramentos do patriarcalismo e seus modos de operar com as opressões numa lógica estruturante de um sistema de discriminações que têm o corpo (a vida) de mulheres afrodescendentes como seu alvo.

Pensando o gênero na docência, Louro (1997) se preocupa em dizer que

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente “fabricam”, os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações étnicas, sexuais, de classe etc. De certo modo, poderíamos dizer que essas instituições têm gênero,



classe, raça. Sendo assim, qual o gênero da escola? (LOURO, 1997, p. 43).

Com a interseccionalidade entre gênero e corpo, queremos mostrar o que a polaridade “esconde”, gerando opressões, e não que ela existe ou negá-la. A polaridade existe, porque também podemos despolarizar os nossos cotidianos de opressão. Alinhando as ideias que justificam o uso da interseccionalidade como um conceito amplo e complexo para compreender analiticamente os lugares das mulheres afrodescendentes na sociedade brasileira. Boakari (2015) sublinha a situação das mulheres afrodescendentes como mais desafiadora, por entendê-las

Como sujeitos racializadas as mulheres afrodescendentes teriam pelo menos duas repostas possíveis. Elas podem escolher a passividade, serem objetos dos acontecimentos e manipulações pelos outros, em particular pelos homens afrodescendentes, mulheres e homens de outras descendências (asiáticas ou europeia). Outra resposta é assumir as subjetividades como agências das histórias coletiva e individual; pessoas responsáveis pelas escolhas como indivíduos que conscientemente aceitam a sua vocação ontológica de serem sujeitos construtores de suas realidades e desenvolvedoras de suas vidas e as de outras pessoas sob a sua responsabilidade como cuidadoras de famílias (BOAKARI, 2015, p. 31-32).

Louro e Boakari refletem a relação de gênero e raça/cor com aspectos interseccionais que ditos de maneira diferente localizam socialmente a diferença e as diferenciações que as mulheres no nosso caso, enquanto segmento racializado, apesar de todas as vivências cotidianas de discriminações, reconhecemos-nos como empreendedoras (aquelas que sonham, lutam e realizam inspirando outras mulheres afrodescendentes a se levantarem) de nossas vidas e de outras. Numa relação do cuidado de si na relação com a outra (na maioria da família) pessoa. Dito isso, uma das reflexões presentes numa das cartas-narrativas é justamente o quanto o contexto pandêmico colocou em relevo elementos estruturantes daquela relação, como implicações que exigem problematizar os modos e usos que as instituições modernas de afeto e trabalho (casamento, família, maternidade, emprego-universidade-escola) precisam ser tensionadas num debate que qualifique o direito à vida.

Procedimentos metodológicos

As cartas como dispositivo teórico-metodológico de aproximações de afetos



e angústias do ato de narrar-se por meio da escrita. A carta como dispositivo de comunicação social que interage com aspectos do campo individual e coletivo. A carta como uma recriação íntima de um espaço-tempo vivido/experimentado da vida, que não serve somente como espaço codificado da comunicação social, mas vai além desse. A carta não somente como um escrito que se envia e se recebe de uma pessoa que hora está ausente fisicamente e deseja que se faça ouvido os seus pensamentos. É isso, e ao mesmo tempo o contrário disso. É o estar e fazer-se presente em interatividade, por meio da narrativa. Por isso, aqui a carta é carta-narrativa, por ser o sentido da narrativa como potência formativa do ato humano de (re)existir ao narrar-se, garantindo a co-autoria.

Etimologicamente, o termo carta como *lettre*, em francês tem sua raiz latina *littera*, que significa cada uma das letras do alfabeto. No plural, *litterae*, designa toda espécie de escrito a um destinatário – carta, missiva, epístola ou bilhete. O mesmo acrescenta que historicamente, no plano literário, o gênero epistolar foi considerado um gênero menor, estrangeiro ao universo masculino. Ligado à prática da escrita feminina no século XVII, é a expressão de uma literatura marginal. Gênero ambíguo, a carta pode portar pretensões estético-literárias ou puramente instrumentais, servindo ao seu propósito mais imediato da comunicação. Aqui carta-narrativa é um dos modos e usos de praticar os espaços-tempos do cotidiano, como estético; ético; político e formativo do direito à vida.

Como um cartografar psicossocial de afetos, por meio da escuta sensível aos (não)ditos nas cartas, seguindo procedimento de interpretação-interseccionalidade de sentidos produzidos ao narrar-se, como um grande tecido social, como um mosaico. Foi possível, nessa cartografia, visualizar os modos e usos do ato de cuidar de si e das outras pessoas, em rede de apoio familiar, com ervas, por meio da lucidez analítico-crítica contínua da estrutura institucional moderna dos espaços-tempos de trabalho (público e privado/universidade x casa) numa sociedade que cria imaginários de dominação como herança da colonialidade/modernidade.

Resultados e discussão

Francamente, não sei se consigo falar de resultados e discussão nessa ordem. Porque o ato de narrar-se por meio de cartas, apresenta-se como um ato poético e noético que talvez não dimensione um resultado mensurável, mas certamente, serve de chave para uma discussão que pretende-se abrir fissuras na problemática que a temática enuncia para um praticar outros modos de



pesquisas. Nesse sentido, Glória Anzaldúa (2000) nos questiona por meio de carta para as mulheres escritoras de cor do terceiro mundo

Por que sou [somos] levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Nas cartas-narrativas as duas mulheres afrodescendentes ao narrar-se explicam como em meio aos processos de enfrentamento dos cotidianos durante a pandemia têm se empoderado da escrita, como ato estético-ético-político- formativo para dizer dos modos e usos, como táticas para lidar com as estratégias institucionais de abandono da garantia do direito à vida plena. Em itálico, as suas narrativas estão identificadas por codinomes: Esperança Garcia e Lélia Gonzalez.

[Esperança Garcia] a universidade não foi feita/pensada para mães. Na Pandemia, perdemos nossa rede de apoio: escola, família, trabalhadoras domésticas. Rede formada por uma maioria esmagadora de mulheres. Sinto-me sozinha pois, embora saiba que existem muitas outras trabalhadoras mães, o problema não está sendo debatido de forma institucional. É como se o patriarcado fosse um problema particular, que cada família resolve da sua maneira. Então eu me sinto pressionada a performar uma profissional imune ao patriarcado.

Ao cartografar os afetos sentidos na escuta sensível, identifiquei a presença da solidão, justificada por uma “ausência” direta de pessoas que compõem as instituições modernas de apoio, como família, escola e trabalhadoras domésticas, por exemplo. No entanto, a lucidez ética da análise reflexiva-crítica de Esperança Garcia enuncia aspectos estruturantes e interseccionais do imaginário de dominação hegemônico de uma sociedade racializada e de atos discriminações, que tem implicações diretas do patriarcado e suas produções letais, que impedem de debater nas instâncias de trabalho o nosso direito à vida plena no exercício de uma maternidade como outra instituição que é invisibilizada da sua condição de interseccionalidade: gênero, raça/cor e classe. Como narrativas que se encontram na fronteira, a outra mulher de codinome Lélia Gonzalez ao narrar-



se com/sobre as instituições modernas e seus modos e usos de enfrentamento explica.

[Lélia Gonzalez] A universidade demonstrou preocupação em priorizar infraestrutura e formação tecnológica, visando o ensino remoto, para os sobreviventes... lamentavelmente e contraditoriamente a pandemia é usada para alimentar o capitalismo, fortificá-lo nos aprisionar, agora, nas sociabilidades digitais... resta-nos reinventar formas de humanização, libertação e reivindicação nesse mesmo espaço... repentinamente temos que ter recursos digitais e aprender a usá-los....

Mais uma vez escuto sensivelmente a narrativa que explicita como a estrutura das instituições em que nossos corpos subalternizados (re)existem, ainda que adoecidos, vigiados, criam processos de desobediência epistêmica ao narrar-se, como autora de uma crítica lúcida, qualificada e altruísta de certo modo. A autora chicana Anzaldúa (2000), no mesmo gesto, explica e reivindica por meio de carta que escrever também é

Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor [...]. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Numa segunda reflexão narrativa, uma das mulheres afrodescendentes me diz que

[Esperança Garcia] a estrutura de opressão usa nossa força contra nós. Nós gastamos nossas energias brigando por direitos e ficamos esgotadas. O esgotamento faz com que passemos a escolher quais brigas iremos encarar e quais iremos ignorar, silenciar, submeter, perder. Pra continuar viva, ou não.

Dezoito de novembro de dois mil e vinte, estou às cinco e meia da manhã sentada em frente ao computador tentando, sem a exigência devida de qualidade na escrita, concluir esse texto breve e passível de aprofundamentos, dado que não há necessidade de exaurir todas as possibilidades de problematizações, visto a complexidade que o envolve. Muitas necessidades a aprofundar nas análises descritivas, explicativas e problematizadoras, porém poucas linhas



e tempo escasso. Aliás, o tempo cronológico de uma sociedade capitalista, racista, machista e sexista que nos rouba a dignidade. Com isso, quero dizer do entrecruzamento de narrativas com a minha vida. A exaustão, o esgotamento tem nos roubado as forças, as nossas energias. Quero dizer que também temos o direito de não atendermos aos produtivismos exigidos de nós de forma desumana. Posso lembrar Luisah Teish [sem data] apud Anzaldúa (2002, p. 231) quando fala sobre o tempo que nós mulheres afrodescendentes não temos.

Se você não se encontra no labirinto em que (nós) estamos, é muito difícil lhe explicar as horas do dia que não possuímos. Estas horas que não possuímos são as horas que se traduzem em estratégias de sobrevivência e dinheiro. E quando uma dessas horas é tirada, isto significa não uma hora em que não iremos deitar e olhar para o teto, nem uma hora em que não conversaremos com um amigo. Para mim isto significa um pedaço de pão.

Porque ao ousar escrever esse texto, eu ouço a voz chorosa de uma filha de cinco anos pedindo a minha atenção, eu lembro que temos que almoçar e sou eu quem devo fazer o alimento para nos nutrirmos em dias tão quentes e frios de humanidade. Também, lembro que preciso organizar a aula, lavar a roupa que preciso na semana usar para o trabalho. Porque ainda lembro de todas as mulheres que preciso saber notícias para continuar provendo ajudas materiais e aconchego: mãe; madrinha; irmãs e amigas. Existem muitas distrações no ato de escrever esse texto, algumas coisas vão mediando o acontecimento da escrita. Ah, não consigo me demorar sentada, pois ainda tenho um corpo adoecido pelas dormências das mãos que lembra a hérnia de disco na cervical. Isso tudo protela a conclusão e torna a perfeição impossível.

Numa terceira reflexão narrativa, Esperança Garcia ressalta que a rede social substituiu o lattes na função de panóptico, estamos num grande tecido social que nos vigia agora pelas tecnologias digitais em rede, mais um modo estratégico da intencionalidade pedagógica institucional se faz presente. Numa quarta reflexão narrativa lembramos do quanto os fármacos têm sido indicados em consultórios psiquiátricos, numa sociedade da medicalização, como modo de anestesiarmos.

[Esperança Garcia] o modelo ocidental é vicioso e degradante. Estamos viciadas em pílulas, remédios e tratamentos que nos inibam da dor, da tristeza, da preocupação. Estamos submetidas ao conceito de normalidade. Estou aprendendo a atravessar os desertos da minha vida. Sem atalhos ou artifícios de distração. Estamos numa Pandemia, sem vacinas, sem data para uma, sem



prazo determinado para o fim. Estamos nos adaptando a (sobre) viver numa Pandemia. Se trancar em casa por medo pode trazer problemas de saúde tão letais quanto a COVID 19. Sair de casa e desrespeitar as orientações de segurança é falta de responsabilidade social. Estou aprendendo sobre equilíbrio.

Estamos enfrentando uma crise dentro de outras tantas crises existentes. Tenho dito que estamos ainda tentando (sobre)viver à infecção do novo coronavírus e suas consequências devastadoras, além de permanecermos vivos. Numa quinta reflexão narrativa anuncia mais um modo e uso problematizador de enfrentamento aos tempos desafiadores de reivindicarmos o direito à vida plena.

[Esperança Garcia] qual a nossa responsabilidade ético-social com a população? Nossas investigações estão contribuindo com problemas de ordem prática e pragmáticas? Se não, podemos responsabilizar apenas um ou outro governo pela desvalorização de nossas instituições? Até que ponto não estamos promovendo uma autopoietica? Queremos uma reconstrução de diálogos entre a universidade e a sociedade? Como eu posso atuar de modo coerente com o que defendo discursivamente?

Sobre o saber de experiência Esperança Garcia e Lélia Gonzalez nos ensinam sobre modos e usos de resistências ao reagir com análises críticas e um fazer-ser pautado no ato estético da formação humana da educação.

[Lélia Gonzalez] A experiência de professora na pandemia é viver a totalidade de SER: professora, mãe, esposa, irmã, tia, cunhada, nora, amiga... em cada um desses papéis distribuímos e ganhamos energia...

Lembro Oyewùmí (2004), quando nos propõe a tarefa complexa de interrogar gênero e conceitos aliados com base nas experiências e epistemologias culturais africanas. Defendendo, a partir de suas críticas ao feminismo (eurodescendente e estadunidense), que usa gênero para explicar a subordinação e opressão sofridas pelas mulheres, elegendo a categoria mulher, de modo universal.

Por que gênero? Por que não alguma outra categoria, como raça, por exemplo, que é vista como fundamental por afro-americanas. Porque gênero é socialmente construído, a categoria social mulher não é universal, e outras formas de opressão e igualdade estão presentes na sociedade, questões adicionais devem ser feitas: Por que gênero? Em que medida uma análise de gênero revela ou oculta outras formas de opressão? As situações de



quais mulheres são bem teorizadas pelos estudos feministas? E de que grupos de mulheres em particular? Até que ponto isso facilita os desejos das mulheres, e seu desejo de entender-se mais claramente?(OYEWÙMÍ, 2004, p. 2-3)

Ao ponderar a escolha pelos conceitos de gênero como tal, construído socioculturalmente, a autora destaca que longe de ser universal, o conceito remonta para uma necessidade basilar quando escolhido para estudo, porque trata-se de pensá-lo, não como uma coisa a ser abstraída de seus contextos sociais e, outros sistemas de hierarquia, longe disso, ele requer ser explicado e interrogado desde estes contextos, com a exigência de transcender os estreitos limites da família nuclear.

Considerações Finais

Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel. (ANZALDÚA, 2000, p. 235).

Referências

- ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo”.In: **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- BOAKARI, Francis Musa. Mulheres brasileiras afrodescendentes de sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. In: BOAKARI, F. M. *et al.* (Orgs.). **Educação, gênero e afrodescendência: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social**. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, p. 171-189, I sem. 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RESUMOS SIMPLES



DESATANDO AS MÃOS DO MEDO: EXPERIÊNCIA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

NASCIMENTO, Camila Gabrielly Silva do

Graduanda em Pedagogia; UFPI

camilagabrielly2611@gmail.com

SOUSA, Maria Lizandra Mendes de

Graduanda em Pedagogia; UFPI

marializandra1626@gmail.com

SOUSA, Vicelma Maria de Paula Barbosa

Doutora; Professora; UFPI

vicelma@ufpi.edu.br

Introdução: O presente trabalho é um relato das experiências das atividades autogestionadas realizadas na Semana de Ação Mundial (SAM) 2020, coordenada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, proposta por uma docente e duas alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS). A atividade teve dois momentos: o primeiro, tratou-se da sistematização de estudo do Manual da SAM, com envio de relatório e recebimento de certificação. O segundo momento, abordou-se o estudo compartilhado do livro “Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar”, de organização de Fernando Cássio, que deu nome à semana. Como participantes das atividades tivemos alunas, ex-alunas do Curso de Pedagogia do CAFS/UFPI, professor/as e gestora da Rede Municipal de Educação de Floriano-PI. A educação como direito de todas/os não se baseia apenas na luta em defesa das instituições públicas, gratuitas, de qualidade e referenciada socialmente nacional e internacionalmente, mas, na resistência pelo direito à vida. No contexto pandêmico e de violência que estamos vivenciando, existem altos índices de inclusão/exclusão educacional, bem como o escancaramento das desigualdades sociais: raciais, gênero, sexualidade, classe. Tudo isso em nome do progresso do capital, das ideias neoliberais, do autoritarismo, dos elementos fascistas, das relações de controle, jogos de poderes e pelo desmonte do que chamamos de democracia. **Objetivo:** promover diálogos questionadores, por intermédio de textos reflexivos, em tempo-espacos de possibilidades para socialização/atualização de “novas” perspectivas críticas da realidade do contexto educacional. **Procedimentos teórico-metodológicos:** as atividades deram-se pela plataforma *Google Meet*, solicitamos enquanto grupo, a autorização de todas/os para gravarmos os momentos das discussões. Após a finalização de cada encontro a gravação era enviada para os e-mails das/os participantes. Também utilizamos do instrumento de registro, que chamamos de memórias dos encontros. Os encontros aconteciam nas segundas-feiras, às quartas-feiras ou às sextas-feiras, de 09h00 às 11h00 ou das 14h00 às 16h00. **Relato de experiências:** os encontros foram organizados em dois momentos:



primeiro, participação como ouvintes dos webinários que aconteceram nos dias 15 a 22 de junho de 2020, pelo canal do *YouTube* da Campanha. Um evento que possibilitou compreender as dinâmicas que o financiamento da educação no Brasil enfrenta, as quais envolve a complexidade histórica e atual de tomada de consciência da problemática para a qualificação do debate e “novas” ações de luta; e o segundo, a realização das atividades autogestionadas propostas pela equipe. Essa etapa organizada em dois momentos anteriormente descritos. Momentos ímpares que possibilitaram não apenas processos reflexivos, mas também, diálogos críticos e questionadores. **Considerações Finais:** Os encontros contribuíram para o despertar da consciência em razão da problemática e sua atualização com os agravamentos do contexto pandêmico, para a disseminação de energias, as quais mobilizaram a não desistir da luta em favor da educação pública, gratuita, qualidade e referenciada socialmente, e de reconhecer e não deixar evaporar o real papel da educação, das/os educadoras/es e da sociedade na construção e reconstrução de um mundo mais justo, igualitário, com distribuição de renda, para todas/os, sem desmontes das instituições públicas.

Palavras-chave: Educação. Direito à educação. Atividades autogestionadas. SAM 2020.

EIXO 3

Educação, trabalho docente e ensino remoto

Trabalho docente precarizado e ensino remoto excludente no contexto pandêmico; Ensino remoto, tensões e desmonte do trabalho docente no Brasil; Análise referencial da educação no Brasil via ensino remoto; Trabalho docente e o ensino por meio de tecnologias digitais; A condição docente na pandemia, a supressão de direitos e o desgaste emocional; Educação, saberes e novas modalidades de ensino; Escolas públicas, trabalho docente e qualidade do ensino; Precarização do trabalho no ensino remoto, adoecimento docente/discente e planos de emergência.



RESUMOS EXPANDIDOS



ADOCIMENTO DOCENTE EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

SILVA, Islândia da
Graduanda em Pedagogia; UFPI
landy-rocha-silva@hotmail.com

MARTINS, Milene
Mestra; UFPI
mica65milene@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar as causas do adoecimento docente em professores da educação infantil. Como objetivos específicos visou-se identificar os tipos de adoecimentos presentes nos docentes da Educação Infantil e elencar as estratégias usadas pelos docentes para enfrentar as situações geradoras de adoecimento no ambiente de trabalho. A metodologia constitui-se numa revisão de literatura sistemática dos últimos cinco anos. Os resultados apontam que o professor se sente desvalorizado pelas condições estruturais e materiais da escola, pouca participação da família e gestores, longa jornada de trabalho e baixa remuneração salarial, condições periféricas dos alunos, e outros aspectos que afetam a saúde física, mental e psicológica de muitos professores. Este trabalho tem como premissa contribuir com a comunidade acadêmica, aprofundar estudos nesta temática e contribuir com todos os professores e demais sujeitos comprometidos com a valorização do professor de educação infantil, nas descobertas das causas de adoecimento para prevenir e cuidar.

Palavras-chave: Condições de trabalho. Profissão docente. Ensino Infantil. Adoecimento docente.

Introdução

Este artigo refere-se a um recorte do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, cursado numa universidade federal e buscou fazer uma reflexão teórica-crítica sobre as queixas verbalizadas pelos professores e escutadas pelos acadêmicos de pedagogia durante a realização dos estágios do curso. O objetivo geral foi de analisar as causas do adoecimento docente em professores da educação infantil. Como objetivos específicos visou-se identificar os tipos de adoecimentos presentes nos docentes do ensino infantil e elencar as estratégias usadas pelos docentes para enfrentar as situações geradoras de adoecimento no ambiente de trabalho.

A atividade docente é bastante complexa e exige responsabilidades no



processo de ensino-aprendizagem, portanto deve-se analisar como a qualidade, no que se refere ao exercício do trabalho docente nas escolas tem ocorrido, visto que um grande número de professores que atuam principalmente na Educação Básica, têm se queixado das condições de trabalho e até mesmo se afastado de suas atividades devido à desvalorização social e as implicações na saúde física, emocional e psicológica (SPECTOR, 2002).

Na execução deste estudo embasou-se em artigos literários, documentos oficiais, sites como Scielo e livros relacionados à temática do trabalho mediante suporte de autores como: Marx (2004), Furtado (2011) Antunes (2018) e Tardif (2013), que tratam das transformações da sociedade, condições, e alienações do trabalho; Lipp (2003), Gaiardo e Pereira (2016), Silva e Heloani (2009), relacionam a precarização, intensificação, aspectos socioinstitucionais e psicossociais do trabalho à saúde-doença; Lazarus (1991), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Esteve (1999) apresentam as principais enfermidades recorrentes nos professores que são: estresse; transtornos mentais; síndrome de Burnout; problemas vocais; doenças osteomusculares, entre outras.

Ao passo que a sociedade desperta para o conhecimento, novas demandas vão surgindo, a insatisfação no trabalho docente provoca abertura para reflexões, pois compromete tanto a saúde dos professores, como a qualidade na educação. Assim a questão norteadora deste trabalho procura responder a seguinte problemática: o que as pesquisas científicas abordam sobre as situações que podem estar contribuindo para o adoecimento docente?

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa bibliográfica selecionou nove artigos com base nos critérios de inclusão para a análise que foram artigos disponibilizados no banco de dados Scielo, pesquisas de campo publicados em revistas no período de 2015 até janeiro de 2020, tendo como descritores: Adoecimento docente; atividade docente na Educação Infantil; causas do adoecimento docente. Os critérios de exclusão elencados foram trabalhos que não abordam a temática deste trabalho, pesquisas de abrangência regional e pesquisas de revisão de literatura.

Para a sistematização dos dados, foi elaborado um quadro para apresentação destes e elencadas as categorias de análise de discussão do que havia de convergente ou divergente nos referidos artigos, com o propósito de realizar uma análise integrativa dos resultados encontrados. A revisão de literatura relaciona os resultados de outros estudos que se entrelaçam na mesma temática e os que foram discutidos neste trabalho. Assim proporciona uma estrutura para



estabelecer a importância de estudo e também uma referência para comparar os resultados com outros resultados (CRESWELL, 2009).

Resultados e discussão

Com base nos artigos, pode-se dividir em dois grupos de análise; professores que se sentem desvalorizados e sobrecarregados com o trabalho docente e os professores que apresentam enfermidades e pedidos de licença ou demissão em decorrência da profissão. O primeiro caso são consequências do segundo caso, por isso os estudos se relacionam consequentemente. A partir desta análise elencaram-se as categorias: Sentimentos de Desvalorização e Sobrecarga de Trabalho; Consequências do Adoecimento Docente.

Furtado (2011), entre outros autores defendem que na sociedade existe o trabalho fragmentado e alienado, pois existe uma naturalização da pobreza, da iniquidade, das diferenças de raça, gênero etc. Essa divisão na sociedade soa como um processo natural entre os que têm menos, que é a maior parte da população e entre os que tem mais, onde os que mais trabalham é para o seu próprio consumo e os que dependem dos trabalhos alheios é para o seu enriquecimento.

Marx (2004), nos seus estudos, defendeu a não exploração do trabalhador, pois para ele a força e habilidade intelectual do trabalhador cooperam apenas para a riqueza do capitalismo. Porém, o trabalho executado é tido como alienação uma vez que este vende a sua inteligência e força, causando o empobrecimento ao não valorizar o trabalho dos servidores e ainda impossibilita seu desenvolvimento crítico emancipatório.

Na perspectiva de Antunes (2018), o trabalho no século XXI tem sido fragmentado, precário e ainda enfraquecendo o trabalhador de poder lutar por melhores condições de trabalho. Segundo o autor o trabalho centrado no mundo capitalista tem roubado o espaço de vida das pessoas, pois essas passam a viver com exclusividade para o trabalho e que é convertido em: “um mundo penoso, alienante, aprisionado e unilateralizado” (ANTUNES, 2018, p. 37).

Nessa discussão ensinamos discutir sobre o trabalho docente e aqui recordamos que este engloba uma complexidade no conceito e no desempenho do trabalho educativo, caracterizando-se como um dos fenômenos sociais mais importantes. E sobre essa dimensão complexa do trabalho docente, autores como Pereira e Gaiardo (2016) apontam que a atividade docente é bastante complexa, e exigem do profissional muito trabalho e responsabilidade em diferentes tarefas. O dia a dia dos profissionais de educação é marcado por uma



excessiva carga de trabalho, que necessita esforço, dedicação, velocidade na realização das funções e grande pressão externa (PEREIRA e GAIARDO 2016, p. 2).

A desvalorização dos professores de Educação Infantil é por diversos motivos. Ricardo Antunes (2018) discute essas questões e enfatiza que:

[...] aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (ANTUNES, 2018, p.30).

Ou seja, a empregabilidade dos docentes é condicionada às exigências do sistema capitalista, as lutas históricas foram convertidas em um cenário que não altera a essência da realidade do trabalho docente, o que faz parecer que houve muitas mudanças e valorização destes trabalhadores, mas na verdade a desvalorização é perceptível quando contemplada por aqueles que se doam nas salas de aula, mas não recebem o devido valor pelo seu sacrifício.

A conformidade nas dificuldades apresentadas pelas professoras ficou clara na declaração:

O trabalho em condições desfavoráveis tornou-se uma norma - uma normalidade da profissão de educadora em escolas públicas, naturalizando o sentimento de que ser professora é sacrificar-se pessoalmente pelo bom andamento das relações educativas e dos múltiplos significados que possam ter para cada uma das docentes (VIEIRA, GONÇALVES e MARTINS, 2016, on-line).

O professor tem responsabilidades que ultrapassam tanto a sua capacidade de poder sempre ajudar, como foge de suas atribuições, pois além de estar sucateado pelo sistema ainda tem de lidar com a triste realidade de alunos que vivem na miséria, violência e exclusão. Uma das falas de uma professora foi que: “(...) a questão da aluna em si sempre foi uma questão que mexeu muito comigo. Então, ter uma criança, por exemplo, que passa fome, tu podes resolver o problema em um determinado instante (...) daqui a pouco tu não vai poder



resolver mais...” (VIEIRA, GONÇALVES e MARTINS, 2016, on-line).

Alguns autores como Esteve (1999), Gaiardo e Pereira (2016), Gasparini, Barreto e Assunção (2005) relatam sobre as consequências que o professor pode ou poderá passar na saúde física e psicológica, condicionada pelo ambiente de trabalho, entre as quais se destaca estresse, ansiedade, esgotamento físico, transtornos psicológicos, entre outras. Desta forma, é necessário pensar condições de trabalho que favoreçam o equilíbrio físico, emocional e mental do professor, para que este sinta-se valorizado e, assim desempenhe suas funções sem prejuízo de sua saúde.

O uso de medicamentos entre os professores é muito comum e preocupante, pois a tensão, sofrimento físico e psicológico é controlada na maioria das vezes com este meio, e levando em conta que as adversidades na escola são constantes é difícil dizer quanto um professor não faça uso de medicamentos em um curto espaço de tempo, o estado de saúde de uma das professoras trazido por Fischer e Perez (2018) relata sobre as consequências do trabalho exaustivo:

Sobrecarregada....Eu virei uma prof volante que eles falam que tu atende três turmas simultaneamente, então eu tenho sessenta alunos no meu período da manhã e mais vinte no turno da tarde. Então isso me dá uma sobrecarga de trabalho, uma frustração enorme. porque eu vou ter que fazer essa avaliação depois, como fazer uma avaliação se eu não vivi. Ah, eu não durmo bem né. então essa é a minha saúde mental assim, pra desligar eu preciso de uma medicação e pra acordar eu preciso de outra (FISCHER e PEREZ, 2018, on-line).

Evidencia-se que as discussões acerca do tema saúde docente tem sido despertada cada vez mais, são diversas pesquisas que abordam inúmeras causas do trabalho dos professores, mas nos descritores achados acerca do adoecimento dos professores de Educação Infantil foram encontradas poucas pesquisas de campo, observa-se que mesmo com a importância de se discutir estas questões muito pouco é feito pelas políticas públicas para a valorização dos professores.

Estes problemas não são em apenas algumas escolas, muitos professores estão sendo acometidos, a educação do Brasil está afetada, se isso não for levado a sério podemos ter no futuro falta de mão de obra para a profissão, professores acometidos por enfermidades ou a flexibilização do ensino nas plataformas digitais. Inclusive, já vem conquistando esse espaço, principalmente no período que o mundo está vivendo uma pandemia, o ensino remoto distancia o professor



dos problemas em sala de aula, mas acarreta aumento na jornada de trabalho e também compromete a qualidade da educação, pois o ensino a distância não pode se comparar com o ensino presencial.

Considerações Finais

O objetivo desta revisão literária foi de identificar os tipos de adoecimentos decorrentes da profissão docente na Educação Infantil e elencar como os docentes lidam com essas enfermidades, evidenciou-se que a profissão docente propícia em muitos aspectos o risco do adoecimento físico, mental e psicológico, e que as políticas de prevenção e tratamento são ineficientes para melhoria da qualidade laboral e de vida da classe de professores.

As discussões de modo geral sobre a saúde do trabalhador têm se intensificado e, no que diz respeito a profissão docente, percebe-se que muitas contribuições de pesquisas científicas têm favorecido as vozes dos sujeitos, mas a organização da sociedade capitalista impede que os interesses dos trabalhadores docentes sejam atendidos de forma eficiente.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- ESTEVE, José M. **Mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru, São Paulo. EDUSC, 1999.
- FISCHER, Daniela; PEREZ, Karine Vanessa. **Eu sou quem então?**. Cadernos de psicologia social do trabalho, 2018, 21 (2), 133-147.
- FURTADO, Odair. **Trabalho e Solidariedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GAIARDO, Viviane Almeida. Pereira, Liliane G. Figueiredo. **Docentes e a síndrome de burnout**, [S. l.: s. n.], 2016.
- GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria & ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professoras condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p.189-199, maio/ago.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em 16 de dez de 2017.
- LAZARUS, R. **Emotion and Adaptation**. Oxford University Press, 1991 LIPP, Marilda. E. N. **O estresse do professor**. Campinas: Papirus, 2002.
- MARX, Karl. **O capital**: Livro I, capítulo VI (inédito). São Paulo: Centauro, 2004.
- SILVA, E. P.; HELOANI, R. **Gestão educacional e trabalho docente**: aspectos sócioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde-doença. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 33, p. 207-227, 2009.
- SPECTOR, Paul E. **Psicologia nas organizações**. São Paulo: Saraiva, 2002.



TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos**: dois passos para a frente, três para trás. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

VIEIRA, Jarbas Santos. GONÇALVES, Vanessa Bugs. MARTINS, Maria de Fátima Duarte. **Trabalho Docente e saúde das professoras de Educação infantil de Pelotas**, Rio Grande do Sul. Trab.Educ. saúde vol. 14 no. 2 Rio de Janeiro maio./ ago. 2016 Epub 01-abr-2016.



DIREITO À INFÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

ILVA, Valdeniza Maria Carvalho
Graduada em Pedagogia; UESPI
valufpi@hotmail.com

TELES, Fabricia Pereira
Doutora; Professora; UESPI
fabriciateles@phb.uespi.br

Resumo: Este artigo discute o direito à infância no cenário de escolas piauiense, especialmente, durante a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, o texto apresenta resultados da pesquisa que objetivou investigar a prática de professoras do Ensino Fundamental quanto à garantia do direito de seus alunos(as) viverem a infância. Para discutir o assunto, recorreremos a documentos oficiais que regulamentam o direito à infância, tais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, o Estatuto da Criança e Adolescente, orientações da Base Nacional Comum Curricular, dentre outros documentos que tratam desse direito. A investigação adotou uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Dentre os documentos analisados estão também os planejamentos de aulas elaborados pelas professoras durante as aulas remotas. Os dados revelaram que a pandemia trouxe um cenário atípico para a educação tornando-se ainda mais desafiador promover educação capaz de garantir o direito à infância das crianças.

Palavras-chave: Infância. Criança. Direito. Ensino-aprendizagem.

Introdução

Nos últimos meses, em virtude da pandemia do Coronavírus, dezenas de países vivenciaram ou ainda vivenciam um período difícil para educação escolar, entre eles, o Brasil. Considerando a conjuntura atual, a UNICEF efetuou algumas pesquisas, dentre as quais a intitulada “Impactos Primários e Secundários da Covid-19 em Crianças e adolescentes”, realizada em agosto de 2020, apontou que embora as crianças e adolescentes não sejam os mais afetados diretamente pela Covid-19 eles são as grandes vítimas ocultas da pandemia. Suas famílias tiveram as maiores reduções de renda (63%), a qualidade da alimentação que recebem piorou, e muitos de seus direitos estão em risco. Isso falando dos direitos básicos como a saúde e alimentação, no que concerne ao direito às vivências da infância percebemos que a Covid-19 também pode interferir de forma impactante.



Os problemas no que concerne à educação já eram bem acentuados no Brasil, quando se depara com o atual contexto imposto pela pandemia do novo coronavírus no país, tudo isso se torna bem mais grave. A educação institucionalizada passou a acontecer dentro dos lares, a família tornou-se a principal mediadora do processo de ensino-aprendizagem e a criança tendo que adaptar-se a uma realidade completamente atípica.

Além desses dados, outro aspecto relevante a ser problematizado refere-se a concepção adultocêntrica validada por nós, às vezes inconscientemente, quando associamos a palavra infância a vida e à educação de crianças bem pequenas ou pequenas. Em geral, ao pensarmos sobre infância logo vem à mente as escolas de Educação Infantil, como se fossem os únicos espaços educacionais onde crianças merecem viver a infância. Talvez, por essa razão, a infância nos demais anos do Ensino Fundamental seja desprezada ou simplesmente, em muitos casos, negadas em meio ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse pressuposto, a temática abordada neste trabalho nasceu das inquietações e experiências docente das autoras no que diz respeito aos impasses na garantia do direito à infância, para além das concepções limitadas às experiências na Educação Infantil, e forçadamente acentuadas durante a pandemia da Covid - 19.

O foco da pesquisa sobre o direito à infância no âmbito da educação partiu da seguinte questão: Qual a realidade do direito à infância no contexto de escolas públicas de Educação Básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em cidades da região do meio norte piauiense?

Partindo dessa pergunta, traçou-se como objetivo principal: investigar a prática de professoras do Ensino Fundamental quanto à garantia do direito de seus alunos(as) viverem a infância, especialmente, em tempos de pandemia.

Para melhor compreensão dos resultados da pesquisa, o texto foi organizado em cinco seções, excetuando a introdução. A seção intitulada *Infância: apanhado histórico e o contexto da legislação brasileira*, como o título sinaliza faz um breve percurso histórico da educação trazendo à baila o período em que a criança surge como sujeito de direitos e como esses são contemplados nas principais leis e documentos que o regulamentam. Na seção *Qual o lugar da infância na escola?*, a discussão gira em torno de um aspecto relevante sobre a temática focal que é a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o direito a continuidade à infância. Já a seção *Direito à infância: perspectiva educacional em tempos de pandemia*, apresenta aspectos relevantes que modificaram a dinâmica escolar sem qualquer aviso



prévio, mexendo com as concepções tradicionais de ensino. Na seção *Análise e discussão dos resultados*, apresentamos os dados sobre a realidade da infância em escolas públicas, com base nos planejamentos elaborado por três professoras no segundo quadrimestre de 2020. Por fim, na última seção, as *Considerações finais* sobre o tema proposto.

Procedimentos metodológicos

Com o intuito de se alcançar o objetivo da pesquisa e para melhor abordar o assunto diante da atual conjuntura ocasionada pelo novo coronavírus, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental.

Para tanto, fez-se um levantamento histórico do significado de infância e dos principais fundamentos legais que tratam o assunto, focalizando o contexto da educação; além disso, procurou identificar nas práticas de professores de escolas públicas piauiense, ações pedagógicas relatadas nos planejamentos do segundo quadrimestre de 2020, reveladoras da realidade da infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Resultados e discussão

No decorrer da história, a educação escolar deixa de ser um privilégio de poucos e passa a ser um direito de todos por lei. Na atualidade, garantir esse direito tornou-se ainda mais desafiador, pois sem aviso prévio a pandemia do covid-19 nos deixou de mãos acirradas, de modo que quanto mais se sabia sobre a patologia mais se percebia a necessidade de se manter escolas fechadas, garantindo o afastamento social e a preservação da saúde de todos.

Diante do problema, uma série de normativas e decretos foram emergindo da necessidade de prosseguir com o ano letivo, fomentando estratégias de continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, se chegou às aulas remotas como alternativas mais viáveis para sanar a ausência das escolas naquele momento, e assim aconteceu em municípios do meio norte piauiense, contemplando todos os níveis e modalidades de ensino.

Alguns municípios do Nordeste adotaram os recursos midiáticos como a internet, a televisão e o rádio, de modo que cada escola da rede pública procurou o recurso midiático e tecnológico que melhor se adequasse à sua realidade, a exemplo temos Mulungu, no interior do Ceará, que viu na rádio comunitária uma importante aliada na didática para as aulas remotas.

As escolas da rede pública municipal das cidades de Piripiri, Parnaíba



e Luís Correia aderiram o ensino remoto também, sendo organizado em aulas online via WhatsApp e entrega de tarefas elaboradas e impressas a serem distribuídas nas escolas à familiares dos estudantes. As ações foram planejadas e seguiam as determinações das secretarias de cada município, que por sua vez, seguiram os decretos do Governo do Estado e as orientações do Ministério da Saúde e do Conselho Nacional de Educação.

Desse modo, na tentativa de compreender como vêm acontecendo as práticas pedagógicas e qual lugar a infância vem ocupando no decorrer do processo, adotamos como materialidade documental os planejamentos do segundo quadrimestre de 2020 de três professoras, que ministram aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede municipal. Cada professora é integrante do quadro efetivo das três cidades do Piauí: Parnaíba, Luís Correia e Piripiri.

De modo geral, os três planejamentos apresentaram as habilidades e os objetos de conhecimento conforme a BNCC propõe, entretanto, as metodologias e estratégias de ensino não foram bem detalhadas, o que revela propostas de aulas com informações genéricas e extremamente resumidas. Por essa razão, não foi possível identificar com clareza aspectos como, tempo/duração de cada ação didáticas proposta, dimensão lúdica e divertida do brincar, dentre outras questões que nos levassem a constatar se a infância estava sendo respeitada nas orientações das aulas. Entretanto, sem dúvidas, em tempos de pandemia o ambiente virtual é o que temos de mais próximo da relação professor-aluno, portanto, as tecnologias da informação facilitam essa comunicação e podem atuar como aliadas.

Com base na análise dos resultados da pesquisa, constatamos nos planejamentos de aulas das três professoras, durante o ensino remoto, que apesar dos esforços da comunidade escolar (professores, alunos e família) as ações realizadas não foram suficientes para garantir o respeito as diferentes infâncias das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A infância não é só uma passagem intermediária para se chegar à vida adulta, ela é uma fase da vida que deve ser vivida da melhor forma possível, é responsabilidade dos adultos proporcionar isso a todas as crianças

Considerações Finais

Este artigo teve o objetivo de discutir o direito à infância, principalmente na prática de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam em escolas públicas de cidades da região do meio norte piauiense. Para isso



foi realizada uma pesquisa bibliográfica e análise de alguns planejamentos de professoras durante o segundo quadrimestre de 2020.

Na materialidade dos dados não foi encontrado situações explícitas em que os direitos à infância aparecem contemplados, nem relacionados a crise sanitária que vivemos, ignorando qualquer manifestação das crianças sobre o tema da pandemia. Na realidade, o que foi percebido é que a violação desses direitos foi ainda mais acentuada com práticas conteudistas e adultocêntricas.

Entendendo-se que quando se omite um direito estamos o violando. Podemos concluir que embora não tenha sido a intenção da escola negar os direitos à infância, a partir do momento em que a dinâmica escolar se apresenta direcionada somente ao repasse dos conteúdos sistematizados, sem considerar os ambientes de aprendizagem das crianças e suas especificidades e necessidades, imperando o adultocentrismo e o conteudismo tradicional, a escola está contribuindo para a negação desses direitos sim. Mesmo diante dessas evidências é preciso buscar entender melhor se o fenômeno persistirá pós-pandemia, o que sinaliza a necessidade da continuação e avanço da pesquisa nesse sentido.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986.
- BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMAS, C. A. Estudos da infância, estudos da criança: Quaiscampos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v.41, n. 1, p. 103- 122, 2016.
- BRASIL. Ministério Da Saúde. **Sobre a doença**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 01 de out., 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017
- BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria da educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB 2010.
- BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria da educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais**. 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069**. Brasília, DF, 1990.
- DECRETOS ESTADUAIS. **Coronavírus decretos**. Decreto nº 19.219. Teresina, 2020. Disponível em: <https://www.pi.gov.br/wp-content/>



[uploads/2020/09/DOE-Decreto-n%C2%BA-19.219-protocolo-Covid--19-setor-de-educac%C3%A7%C3%A3o-final.pdf](#). Acesso em: 10 de ago 2020.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Observatório da criança e do adolescente**. 1990. Disponível em: <https://observatorio-crianca.org.br/cenario-infancia>. Acesso em: 26 de jul 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: acesso à internet e a televisão e de posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-p-nad-continua.html?edicao=27138&t=sobre>. Acesso em: 02 de set 2020.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C.; CARVALHO, M. P. (org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campina, SP: Pontes Editores, 2020.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Novembro, 1959. Disponível em: <http://www.direi-toshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html> Acesso em: 22 de set 2020.

ROSSEAU, J-J. **Emílio ou da educação**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

UNICEF. **Situação mundial da infância**. Caderno Brasil UNICEF, Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://www.unicef.org/brasil/pt/cadernobrasil2008.pdf>. Acesso em: 22 de set 2020.

Famílias com crianças e adolescentes são as vítimas ocultas da pandemia. Agosto, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/familias-com-criancas-e-adolescentes-sao-vitimas-ocultas-da-pandemia-revela-pesquisa-do-unicef>. Acesso em: 25 de set 2020.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



A MONITORIA ACADÊMICA NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

COSTA, Raquel da Silva
Graduanda em Pedagogia; UFPI
raquelcosta17sjp@gmail.com

Resumo: Este trabalho consiste em um relato de experiência das atividades relacionadas à monitoria acadêmica. Assim, o objetivo do presente trabalho, consiste em relatar as experiências das atividades de Monitoria da disciplina de Legislação e Organização da Educação Básica, realizada por meio de plataformas virtuais, devido ao isolamento social requisitado durante a pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Trata-se de um estudo descritivo, realizado por meio das atividades realizadas na monitoria da disciplina. A participação no programa de monitoria em período remoto foi de extrema importância no processo de formação tanto acadêmica, quanto pessoal, fortalecendo o vínculo com a universidade, mesmo que de maneira não presencial. Assim, o desempenho durante o exercício de monitoria pôde proporcionar o desenvolvimento de habilidades sociais, acadêmicas, docente e tecnológica.

Palavras-chave: Monitoria acadêmica. Pandemia. Ensino Remoto.

Introdução

A monitoria acadêmica tem se mostrado nas Instituições de Educação Superior (IES) como um programa que contribui para a formação do aluno, com o objetivo principal de preparar o discente para a atividade docente. Por conseguinte, ela tem uma grande responsabilidade no processo de socialização no meio universitário e também na contribuição para a melhoria do desempenho acadêmico.

Segundo Lins et al. (2009), “os ensinamentos adquiridos junto ao professor orientador e aos alunos monitorados integram-se à carga intelectual e social do aluno monitor, revelando-lhe novos horizontes e perspectivas acadêmicas”.

Ainda assim, muitos são os desafios que encontramos durante a realização de atividades de monitoria, principalmente quando nos deparamos com algumas adversidades. No início do ano de 2020, não imaginávamos que nossas atividades seriam afetadas pelo surgimento de uma pandemia, e, dessa forma, foi necessário nos adaptarmos à nova realidade de auxílio aos acadêmicos por meio de plataformas virtuais, com aulas e atividades de monitoria em tempo real, configurando assim, o ensino remoto.

De acordo com Arruda (2020, p. 266), “Podemos afirmar, portanto, que a



educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação”. A realização de atividades de monitoria por meio de plataformas virtuais, é bastante engrandecedora, no que diz respeito a conseguir lidar com as adversidades e de criar novos métodos de ensino.

Conforme Hodges et al. (2020), o ensino remoto circunda o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas e auxílios previamente elaborados no modelo presencial, podem ser organizadas para momentos híbridos no decorrer da crise, em situações de retorno parcial das aulas e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

Dessa maneira, o objetivo do presente trabalho, consiste em relatar as experiências das atividades de Monitoria da disciplina de Legislação e Organização da Educação Básica, realizada por meio de plataformas virtuais, devido ao isolamento social requisitado durante a pandemia do novo coronavírus (COVID-19).

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho trata-se de um estudo descritivo, em modalidade de relato de experiência, realizado por meio das atividades realizadas na monitoria da disciplina de Legislação e Organização da Educação Básica. Essas experiências ocorreram no ensino remoto, no período 2020.3.

Destaca-se que, nesse período, a instituição de ensino utilizou o modelo de ensino teórico por meio de plataformas digitais, onde, os docentes do curso de Pedagogia publicaram os conteúdos a serem estudados, juntamente a vídeos, textos de apoio, atividades a serem realizadas e, também, aulas on-line em tempo real.

Durante as atividades de monitoria, os alunos procuravam esclarecer dúvidas com a monitora sobre a disciplina, conteúdos, atividades e avaliações. Além de auxiliar os alunos, a monitora também auxiliou a professora orientadora no desenvolvimento da disciplina. Todas as atividades somaram uma carga horária de 12 horas semanais em todo o período.

No decorrer das atividades de monitoria, foi possível auxiliar os alunos nas atividades realizadas (seminários, construção de mapas conceituais, leituras de textos), apropriar-se do material da disciplina para aprofundamento através de leituras, dialogar com a professora sobre questões como o planejamento docente e desenvolvimento da turma, intermediar a relação professor-aluno e construir material para uso dos discentes.



Resultados e discussão

É importante salientar que a monitoria, mesmo que de forma virtual, se mostrou como uma importante forma de intervenção em meio ao processo de ensino-aprendizagem, fato confirmado por outros estudos, os quais demonstraram que as atividades de monitoria é uma das intervenções pedagógicas mais indispensáveis no meio acadêmico, ao reduzir, em um terço ou mais, o tempo necessário para obter conhecimentos considerados elementares (FRISON et al., 2016).

Durante o período da monitoria foi possível adquirir alguns benefícios relacionados aos alunos e ao monitor, sendo eles: a busca do conhecimento por parte do monitor (que mesmo com os conhecimentos pré-existentes, buscou se atualizar para descartar as dúvidas de maneira eficiente sobre os conteúdos abordados, constituindo um conhecimento acadêmico mais consolidado); os alunos foram enriquecidos com uma maior compreensão da disciplina e, com isso, o desempenho acadêmico progrediu.

A participação no programa de monitoria em período remoto foi de extrema importância no processo de formação tanto acadêmica, quanto pessoal, fortalecendo assim o vínculo com a universidade, mesmo que de maneira não presencial. Assim, o desempenho durante o exercício de monitoria pôde proporcionar o desenvolvimento de habilidades sociais, acadêmicas, docente e tecnológica.

Essa forma de monitoria em período remoto foi muito importante, uma vez que permitiu que estes estudantes cumprissem suas funções e adquirissem experiências, obtendo pontos positivos, principalmente no que diz respeito ao contato com os discentes auxiliados e a professora orientadora.

Considerações Finais

A atividade de Monitoria exercida por discentes sempre se mostrou um programa edificante para o processo de ensino-aprendizagem. A efetivação desta dinâmica pedagógica por meio de plataformas virtuais, durante o período de distanciamento social em virtude da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (COVID 19), mostrou-se, igualmente, como uma ferramenta imprescindível para a compreensão e a fixação do conteúdo ministrado pela professora, e auxílio da monitora.

Diante dos resultados favoráveis obtidos, é importante que esta modalidade



de monitoria também seja utilizada durante o período normal, como uma maneira de complementar a forma tradicional de monitoria presencial.

Faz-se necessário que programas como esses sejam mais incentivados dentro da comunidade acadêmica, para que assim mais discentes venham se interessar pela participação em atividades de monitoria em ensino remoto ou presencial. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal do monitor juntamente com o desenvolvimento do seu próximo: demais alunos e professores das disciplinas. Nesse meio, atividades que promovam a interação, troca de conhecimentos e valores entre alunos e profissionais devem ser mais estimuladas.

As experiências adquiridas por meio dessa modalidade de monitoria em um contexto pandêmico, realizada em período remoto, são de grande valor. Dessa forma, a monitoria virtual é muito enriquecedora não apenas para a disciplina de Legislação e Organização da Educação Básica, mas para todos os cursos e disciplinas que ofertam esta importante ferramenta de apoio aos discentes e também aos docentes.

Assim, ato de ensinar e adquirir conhecimento, obter novas experiências, motiva o aluno a se interessar para a pesquisa e ensino. Nota-se a riqueza da monitoria e sua contribuição na construção do conhecimento. É agregador tanto para os alunos que a buscam, quanto para o aluno-monitor, favorecendo o aprendizado, esclarecendo as dúvidas, e trocando experiências.

Referências

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**. ISSN 2359-6082 2020. Nº 1, volume7, 2020.
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Proposições**, v. 27, n. 1, p. 133-153, 2016.
- HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 21 nov. 2020
- LINS, Leandro Fragoso. et al. **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor**. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepeX2009/cd/resumos/R0147-1.pdf> . Acesso em: 20 nov. 2020.



EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

SÁ, Denise Gomes

Especialista; SME/Fortaleza/CE

denise.gomes@educacao.fortaleza.ce.gov.br

GUIMARÃES, Maria da Cruz Santos

Mestranda; UECE

marycguimaraes20@hotmail.com

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo refletir sobre as possibilidades e desafios da educação infantil no contexto da Pandemia, desse modo traz uma abordagem qualitativa, pautando-se nos registros das experiências das práticas pedagógicas, adotando a realidade vivenciada por uma professora que atua em um Centro de Educação Infantil de Fortaleza - Ceará, no período de março a setembro de 2020. Conclui-se que o contexto da pandemia levou a uma reinvenção dos modos de interação com as crianças, tendo que se utilizar da mediação de equipamentos tecnológicos, e que apesar dos desafios para construir as práticas docentes e principalmente manter vínculos com as crianças e as famílias, esse cenário propiciou muitas aprendizagens, em que surge a gratidão pelo reconhecimento de nossos esforçostanto pela família, quanto pelas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática docente. Possibilidades. Desafios. Pandemia.

Introdução

O presente trabalho traz para o cerne de discussão a educação infantil no contexto da pandemia, enfocando as possibilidades e desafios da prática docente a partir das experiências em um Centro de Educação Infantil - CEI do Município de Fortaleza, Ceará, durante os meses de março a setembro de 2020.

A LDB 9394/96, em seu no Art. 29, refere-se à Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é propiciar o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sendo uma ação compartilhada pela escola, família e comunidade (BRASIL, 1996). Desse modo, reconhece-se o papel que cumpre o professor que atua nessa etapa, cuja prática precisa considerar as especificidades das crianças, suas características e modos de aprender.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume II, na educação infantil ocorre o processo de construção da Identidade e



Autonomia das crianças, assim, nesse espaço ocorrerá a socialização mediante a interação social. E, conforme discorre o referencial, o “(...) ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças (...)” (BRASIL, 1998, p. 13), isso devido à possibilidade de convivência com outras crianças e adultos, sendo que cada um traz suas especificidades.

Desse modo, o processo de ensinar e aprender na Educação Infantil são marcados por algumas características, a começar pela necessidade de criar vínculos com as crianças e proporcionar espaços e tempos de vivências e trocas entre as mesmas. Sendo imprescindíveis as relações que se estabelecem tanto do professor com o aluno, quanto dos alunos entre si, cujo diálogo pode propiciar a mediação do processo educativo conforme é possível compreender da teoria libertadora de Freire (1987), que discorre que os homens se educam em comunhão.

Dessa forma, no contexto da Pandemia ocasionada pelo Coronavírus (COVID19), as instituições escolares, assim como os professores, se depararam com a necessidade de reinventar esse processo em novos moldes. O processo que ocorria em espaços situados, de interação mútua, foi reorganizado dentro das possibilidades atuais, marcado pelo afastamento físico, em que educadores e crianças passaram a interagir de maneira virtual, cada um a partir do contexto dos seus lares. Tal cenário nos mobilizou a realizar reflexões sobre o desenvolvimento da educação infantil nesses moldes, marcado por desafios, mas também por possibilidades, em que emergiu o seguinte questionamento: quais as possibilidades e desafios vivenciados na prática docente de educação infantil no contexto da pandemia? Dito isso, esse relato de experiência traz uma reflexão sobre o cenário da educação infantil em um Centro de Educação Infantil de Fortaleza-CE.

Procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa qualitativa que se utilizou dos registros das experiências das práticas pedagógicas de forma virtual para a elaboração do relato de experiência em questão, adotando a realidade vivenciada por uma professora que atua em um Centro de Educação Infantil de Fortaleza – Ceará, no período de março a setembro de 2020.

Vale dizer que para a escrita deste relato tivemos como base, além das experiências desenvolvidas, os planejamentos pedagógicos, as formações de professores de forma virtual e os relatos e interação das crianças e suas famílias a partir da criação de um grupo de Whatsapp.



Para iniciarmos nossas interações foi gravado um vídeo pela Coordenadora do CEI com o objetivo de orientar as famílias quanto à necessidade de mantermos o vínculo com as mesmas e, principalmente, com as crianças através das ferramentas tecnológicas e midiáticas como, por exemplo, o supracitado grupo de Whatsapp. Ressaltou também, no vídeo, como o grupo iria funcionar e as regras para o bom andamento e aproveitamento das experiências postadas.

Vale dizer que no início das interações virtuais o grupo funcionava com horários restritos para interação de todos, sendo escalonada um dia para postagens e outro para devolutiva das crianças e dos pais, funcionando de forma dinâmica de 7h às 11h e de 13h às 17h e sendo fechado para interações em outros horários e finais de semana. Porém, com o passar do tempo percebemos que algumas famílias não interagiam devido o grupo estar fechado no momento em que as mesmas dispunham de tempo para vivenciarem as postagens com seus filhos. Então, a partir dessa observação decidimos deixar o grupo aberto o tempo todo e dando retorno às famílias nos momentos disponibilizados para interação. Enfim, após a coordenadora dar suas orientações e boas vindas às crianças e aos pais as professoras e assistentes, gravaram vídeos abordando suas expectativas e ressaltando a saudade de estarem com as crianças. Então, esse foi o primeiro passo dado para o início das interações virtuais.

Resultados e discussão

Nas vivências na instituição escolar, é possível visualizar que as crianças passam por diferentes emoções quando tem de sair do conforto de suas casas e do ambiente familiar para se adaptar a novos espaços como, por exemplo, a creche ou Centro de Educação Infantil- CEI. Nesse sentido, tivemos algumas dificuldades com relação à adaptação de certas crianças, pois no início do primeiro semestre ainda de forma presencial, as mesmas expressavam suas angústias, medos ou desconforto através do choro demonstrando assim insegurança ao permanecer no ambiente do CEI. Porém, o choro e desconforto foram amenizados através da afetividade e da possibilidade de interações e diversão das crianças entre si e entre os espaços da instituição.

Contudo, em março com o cenário da pandemia pela COVID-19 tivemos a necessidade de realizar as experiências online com o atendimento remoto. E com relação a essa nova realidade a que fomos postos, podemos dizer que durante a primeira semana de interações virtuais foram muitos os desafios encontrados pelo caminho a começar pelos seguintes questionamentos: “O que fazer com crianças pequenas de forma virtual?”; “Como desenvolver a aprendizagem e



desenvolvimento destas crianças de forma remota já que a socialização é a principal ferramenta do fazer pedagógico nesse nível de ensino?"; "O que esperar das famílias durante esse processo no qual tudo é novo para nós professores e para eles?". Enfim, foi uma tempestade de questões e desafios que tivemos que superar já que não houve uma formação prévia para agirmos dentro da situação do momento presente onde rompimento do contato físico foi o melhor mecanismo de defesa contra o contágio pelo Coronavírus.

E, como mencionamos no início deste relato, muitos foram os desafios principalmente relacionados ao que planejar para proporcionar a interação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças sem tornar esse processo uma forma de aula à distância para crianças pequenas. Foi então, que em reunião virtual com a coordenadora e com o grupo de professoras decidimos que o melhor seria começar enviando vídeos gravados pelas próprias professoras para alegrar e estreitar o vínculo com os infantes.

Dessa forma, o primeiro vídeo foi a "Dança das Borboletas" no qual uma das professoras aparece dançando rodeada de borboletas amarelas e a partir daí que começaram a ter feedbacks das famílias e das crianças ressaltando a saudade que sentiam do CEI. Em seguida, devido ao momento no qual nos encontramos de pandemia, decidimos que era importante reforçarmos junto aos pais e seus filhos os cuidados necessários para nos protegermos do vírus e para isso gravamos vídeos mostrando um pouco sobre a doença, as formas de contaminação e também como fazer para evitarmos o contágio. No primeiro vídeo uma professora mostrou um fruto bem parecido com o formato do Vírus, a mamona. As crianças demonstraram curiosidade, encantamento e de forma bem lúdica entenderam do que se tratava a doença que causou a interrupção de nossas atividades presenciais. Na mesma semana outra professora e uma assistente educacional enviaram vídeos abordando suas expectativas para com a nova forma de mantermos o vínculo com todos. Assim, o tempo foi passando e, as interações foram acontecendo de acordo com os interesses demonstrados pelas crianças. Podemos dizer que o primeiro interesse que surgiu no grupo foi por experiências com tintas.

Por sorte, na mesma semana, houve um dia de chuva no qual o arco-íris apareceu lindamente no céu e aproveitamos o momento para filmar e enviar no grupo. O tema foi bem discutido pelas famílias e pelas crianças e nos incentivou a continuarmos com a temática elaborando vídeos e contação de história sobre as cores. Depois das interações com essa temática surgiu o interesse por formas e, conciliando as duas temáticas mais uma vez conseguimos envolver todos nas



experiências propostas.

Logo mais, outras crianças nos enviaram vídeos fazendo a higiene das mãos, da boca e mais uma vez surgiu à ideia de confeccionarmos os fantoches mostrando o passo a passo da confecção para as crianças e depois convidamos todas a assistirem ao vídeo dos Fantoches nomeados como Daniele e Leonardo cuidando da higiene dos dentes. A proposta foi um sucesso e garantiu a interação de todos.

Com relação à continuidade das interações muitas conversas foram abordadas e cada vez mais outros interesses das crianças iam sendo demonstrados no grupo. Percebemos que elas apreciam histórias lidas pelas professoras e para que as mesmas pudessem ter essa experiência de escutar nossa voz e ao mesmo tempo observar as imagens dos livros decidimos procurar aplicativos que nos auxiliassem nessa proposta e assim conseguimos garantir mais uma experiência exitosa para nós professoras e crianças. Dessa forma, muitas histórias foram enviadas ao grupo, histórias contadas e lidas para as crianças.

Podemos dizer ainda que entre uma interação e outra as crianças interagem entre si, mandam recados, falam da saudade que sentem uma das outras, das brincadeiras, dos colegas que tem mais proximidade e foi nesse contexto em que percebemos que algumas crianças lembram-se dos colegas, mas esqueceram o nome dos mesmos. A partir daí procuramos formas lúdicas de trabalharmos a identidade de cada uma ressaltando o nome e as características delas.

Para garantirmos a aprendizagem do nome de cada uma realizamos chamadas virtuais com as fichas dos nomes, músicas, histórias e vídeos. Foi um momento muito rico e de muita aprendizagem em que pudemos conhecer mais sobre o individual delas.

Vale dizer ainda que, na semana das festividades juninas percebemos nos tempos de interações que algumas famílias e crianças falaram sobre suas comidas preferidas nessa data festiva. Diante disso, realizamos a filmagem da plantação de milho, mandioca e os alimentos preparados com esses produtos. Depois disso, cada professora enviou uma gravação na qual aparecia dançando ao som da música da Banda Mastruz com leite “Arraiá virtual cada um na sua casa”. Percebemos a alegria demonstrada pelas crianças e suas famílias.

Já na semana seguinte, voltamos a interagir sobre higiene e saúde. Ouvimos relatos na semana anterior de que algumas crianças estavam interagindo menos por estarem gripadas. Então, de forma conjunta abordamos duas temáticas em



uma só. Confeccionamos um galo com um borrifador e fizemos a contação da história “O Galo Gripado”. A história foi contada no quintal da casa do sítio da tia de uma das professoras, mais especificamente dentro do poleiro das galinhas e após a contação de história as crianças tiveram a oportunidade de conhecer essas aves através do vídeo. Além, disso a experiência teve continuidade com a outra professora de menor carga horária mostrando os animais através de músicas e vídeos.

É interessante percebermos nos vídeos enviados pelas famílias, o quanto as crianças cresceram, se desenvolveram em todos os aspectos e a aprendizagem permanece constante na vida delas mesmo que de forma diferenciada e um pouco mais lúdica que o da rotina no CEI. Percebemos mudanças na oralidade, no comportamento mais destemido e em termos de conhecimento. Isso nos deixa muito feliz e grata às famílias por nos permitir entrarmos em seus lares e fazermos parte da rotina delas nesse período tão difícil.

Em setembro, ainda num cenário de pandemia, houve a necessidade de continuarmos com as experiências remotas a fim de mantermos o vínculo com as crianças e suas famílias. Dessa maneira, iniciamos com um vídeo coletivo de todos os professores do CEI e uma música cantada por uma das professoras da instituição “Enquanto houver sol”. Depois, realizamos uma contação de história “Quando tudo isso passar!”.

Podemos dizer que as famílias continuam interagindo juntamente com as crianças através de áudios, vídeos, fotos e figurinhas de incentivos. E passada a primeira semana de retorno demos início às experiências de aprendizagem e interação das crianças. Aproveitamos a chegada da primavera para brincarmos e aprendermos um pouco mais sobre as estações do ano focando na estação presente. As experiências e interações foram proveitosas e muito criativas, pois gravamos vídeos de jardins bem floridos, realizamos contações de histórias, enfim, apresentamos experiência através de áudios, músicas, vídeos, livros, conversas, dentre outras coisas. Podemos afirmar que tivemos até agora um retorno significativamente positivo por parte das crianças e suas famílias com relação às interações.

Considerações Finais

Como podemos perceber nos relatos das experiências desenvolvidas, foram as próprias crianças que deram um direcionamento para a realização de um planejamento voltado a aprendizagem e protagonismos das mesmas, na medida em que sempre pegamos como ponto de partida as ideias sugeridas de



forma indireta porelas durante as interações virtuais.

Enfim, cada dia uma nova ideia, muita aprendizagem compartilhada e reconhecimento de nossos esforços por parte das famílias para fazermos dar certo o mantimento de nosso vínculo com elas e com as crianças. Durante todo esse período, mesmo enfrentando dificuldades, (seja com relação à falta de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, espaços físicos e conciliação com a vida fora do ambiente de trabalho) somos todas gratas, pois nosso maior presente é ter nosso trabalho reconhecido pelas crianças e suas famílias com palavras de gratidão e expressões de confiança e carinho. Esperamos que possamos continuar com essa parceria forte que conseguimos construir com as famílias, pois é através delas que podemos proporcionar a continuidade do vínculo das crianças com nós professores e com as aprendizagens proporcionadas pelas experiências remotas.

Referências

BRASIL. Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

RESUMOS SIMPLES



O USO TERAPÊUTICO DA LEITURA PARA IDOSOS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO TELECUIDADO NA PANDEMIA DA COVID-19 EM FLORIANO/PI

BRITO, Rosa Maria de Jesus
Mestre; UFPI
rosabrito@ufpi.edu.br

Introdução: O presente trabalho é um relato das experiências do Projeto de Extensão “COVID-19: Telecuidado na Pandemia da COVID-19” desenvolvido no âmbito do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. O Projeto encontra-se em andamento e tem como público-alvo cuidadores e idosos do município de Floriano-PI com a preocupação do cuidado com a saúde da pessoa idosa no contexto pandêmico, no que diz respeito à minimização de seus efeitos nos hábitos rotineiros. O telecuidado vem sendo realizado com atividades desenvolvidas em cinco Estações de Promoção da Saúde da Pessoa Idosa e do Cuidador. São elas: Estação Apoio Espiritual; Estação Biblioterapia; Estação Jogo Terapêutico; Estação Educação em Saúde e Estação Musicoterapia. Cada Estação está sendo planejada e executada sob a orientação de um docente e três discentes da graduação e pelo acompanhamento remoto da pessoa idosa e do cuidador quanto ao seu bem-estar pessoal por meio de telefone e internet utilizando chamadas de voz e vídeo, envio de mensagens, videoconferências e consultas virtuais. **Objetivo:** Descrever as atividades da Estação Biblioterapia através da leitura e recitação de poemas/poesias, contos/crônicas e histórias de vida para idosos e cuidadores no contexto da pandemia da COVID-19. **Metodologia:** A execução das atividades da Estação Biblioterapia integra a metodologia do Projeto que é realizada através de reuniões e encontros remotos da equipe de trabalho, por meio do serviço de comunicação online. Os encontros simultâneos têm duração de 30 minutos e ocorrem: a) mensalmente, às 15h00min por meio da plataforma Google Meet nas terças-feiras, contando com a participação de idosos, cuidadores, discentes e coordenadores do projeto e b) semanalmente, o encontro acontece via Aplicativo WhatsApp através do Grupo Meu Bem-Estar na COVID-19. **Relato (resultados parciais):** As atividades da Estação que vêm sendo desenvolvidas durante esse período de execução foram apresentações de poemas/poesias, contos/crônicas e histórias de vida. A leitura/declamação dos poemas/poesias se deu nos meses de agosto e setembro de 2020, os Contos/ Crônicas no mês de outubro em forma de leitura. Dramatização e caracterização livre e as Histórias de Vida vêm sendo realizadas no corrente mês de novembro através de relatos das histórias da vida real de pessoas conhecidas, desconhecidas e das pessoas idosas e cuidadores/as envolvidas no Projeto. Os resultados obtidos nesses meses foram satisfatórios, mediante o alcance dos objetivos previstos, a realização das atividades programadas



e a avaliação dessas ações. **Considerações:** Consideramos a experiência enriquecedora, gratificante e geradora de benefícios e reflexões de todos. Com as leituras e apresentações dos textos lúdicos, desígnios da Estação Biblioterapia, percebemos que as atividades executadas oportuniza a vivência dos/as acadêmicos/as em atividades que contribuem para a valorização do telecuidado e permitem aprendizados significativos para todos os envolvidos no projeto; possibilitam uma maior integração entre as/os discentes envolvidos/as, os/as idosos/as, os/as cuidadores/as e; proporcionamos idosos a ampliação da visão interna do próprio ser, a percepção e o sentir a realidade.

Palavras-chave: Biblioterapia. Saúde do Idoso. Telecuidado. Covid-19.



AÇÕES DO LIBERTE PARA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR EMOCIONAL E MENTAL EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19

NASCIMENTO, Camila Gabrielly Silva do
Graduanda em Pedagogia; UFPI
camsgaby00@gmail.com

CARVALHO JUNIOR, Evando Vidigal
Graduando em Pedagogia; UFPI
viidigal@gmail.com

GOMES, Saulo Albuquerque
Mestre; Professor; UFPI
saulo.paulo@yahoo.com.br

BRITO, Rosa Maria de Jesus
Mestre; Professor; UFPI
rosabrito@ufpi.edu.br

Introdução: O presente trabalho é um relato das experiências da Atividade de Extensão “Nós-Artes: ações do LIBERTE para promoção do bem-estar emocional e mental em tempos da pandemia da Covid-19” desenvolvida no âmbito Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação - LIBERTE vinculado ao Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral. A atividade encontra-se em andamento e tem como público-alvo alunos, professores e servidores do CAFS/UFPI, artistas, poetisas/poetas, alunas/os/es e professoras/gestoras/profissionais da Educação Básica do município de Floriano-PI e pessoas da comunidade em geral interessadas com a/na temática. A arte, enquanto sentido e forma de os seres humanos vivenciarem suas emoções, histórias e culturas através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia e equilíbrio, funciona também como uma distração para certos problemas. Nos dias atuais, no contexto em que vivemos de confinamento e isolamento social com todos os problemas acarretados pela pandemia da Covid-19, algumas representações da arte são indispensáveis para muitas pessoas, como por exemplo, da música, que é capaz de nos deixar felizes quando estamos tristes. **Objetivo:** Criar espaços-tempos em rede de socialização dos processos de criação pela(s) arte(s) como promoção de bem-estar emocional e mental em tempos de pandemia da Covid-19. **Metodologia:** A execução das atividades do Nós-Artes é realizada por meio do serviço de comunicação on-line através de postagens de vídeos na Página do Instagram do LIBERTE e, ao final do evento realizar-se-á uma atividade artístico-cultural com todos os participantes no Canal do Youtube. As postagens vêm ocorrendo semanalmente nas quartas-feiras e nos sábados entre 08h e 09h da manhã durante os meses de outubro e novembro de 2020.

Os vídeos são apresentações curtas enviadas pelos participantes inscritos, nos quais apresentam sua produção artística compreendendo várias modalidades da arte como Poesia, Música, Fotografia, Desenho, Performance Teatral, Crônica, Pintura e Artesanato. **Relato (resultados parciais):** Os resultados vêm sendo satisfatórios mediante o alcance dos objetivos previstos na proposta do evento, na realização das atividades programadas e na avaliação dessas ações. As atividades do Nós-Artes vêm sendo desenvolvidas no contexto da pandemia da Covid-19, no qual o LIBERTE procurando possibilitar o entretenimento, a distração e a vivência de diferentes expressões artísticas, se desperta como um dispositivo de enfrentamento dos dilemas e desafios sentidos pelos seres humanos como sentimentos de medo, tristeza, dúvida e ansiedade. Além disso, vem promovendo acolhimento, leveza para o dia a dia e o bem-estar que a arte pode proporcionar à saúde emocional e mental das pessoas. **Considerações:** O “Nós-Artes” vem contribuindo para o fortalecimento das ações do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação - LIBERTE e das atividades artísticas que valorizam a cultura local no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, favorecendo a participação e o envolvimento da comunidade acadêmica e adjacências e, aproximando acadêmicos e não acadêmicos de experiências significativas e aprendizados através da arte como dispositivo de potencialização de redes de cuidados, contribuindo assim para a maior aproximação da universidade com a comunidade em geral.

Palavras-chave: LIBERTE. Arte. Bem-estar. Covid-19.

EIXO 4

Educação, formação de professoras/es e direito à educação.

Trabalho docente precarizado e ensino remoto excludente no contexto pandêmico; Ensino remoto, tensões e desmonte do trabalho docente no Brasil; Análise referencial da educação no Brasil via ensino remoto; Trabalho docente e o ensino por meio de tecnologias digitais; A condição docente na pandemia, a supressão de direitos e o desgaste emocional; Educação, saberes e novas modalidades de ensino; Escolas públicas, trabalho docente e qualidade do ensino; Precarização do trabalho no ensino remoto, adoecimento docente/discente e planos de emergência.



RESUMOS EXPANDIDOS



CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DE 4º CICLO

LINHARES, Allan de Andrade

Doutor; Professor; UFPI
andrades55@hotmail.com

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar as estratégias de leitura adotadas pelo professor nos encaminhamentos para o estudo do texto. A fim de alcançar o objetivo pretendido, mantivemos diálogo com autores como: Koch (1987, 2009); Kleiman (2002, 2007, 2008a, 2008b, 2010); Solé (1998); Marcuschi (1999, 2003, 2008, 2010). A investigação sobre o contexto escolar de leitura em EJA desenvolveu-se por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, adotando uma perspectiva etnográfica. Para tanto, utilizamos como procedimentos a observação participante das aulas de quatro professoras, as quais foram gravadas em áudio. No presente artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa de mestrado. Os resultados do estudo evidenciam que, ao desenvolver o ensino de leitura, a professora não privilegia, no que diz e no que faz, o ensino de estratégias claras para o processo de leitura e o que predomina é a interpretação do professor. Percebemos que o ensino de leitura desenvolvido pouco oferece aos alunos de EJA meios para atuar, significativamente, como um leitor social, mesmo que as professoras tenham tentando uma aproximação com o texto e com a leitura.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Estratégias de leitura. Sentidos.

Introdução

Entendemos que o professor necessita, como um agente de letramento, ter acesso a uma formação teórica em leitura que lhe encaminhe a uma práxis docente que priorize estratégias e concepções de leitura relevantes para a formação de cidadãos proficientes, expondo-os às mais diversas práticas socioculturais. Além do que este professor precisa ter apreço pela leitura, condição necessária para um ensino efetivo.

Consideramos que, não possuindo ou não sabendo ativar as habilidades e os saberes acima apontados, o professor tem dificuldades para ajudar seus alunos a construírem conhecimento por meio da leitura. Esse quadro resulta, portanto, em um evento que muito nos preocupa, quando em nossas experiências como docentes, constatamos práticas de leitura que negam o trabalho do leitor como construtor de sentidos, as quais desconsideram os vários conhecimentos



que arquiva. Práticas que também não exploram o universo de significação do texto, pois não são centradas em um trabalho discursivo.

Em relação ao nosso foco de interesse, o ensino de leitura dirigido pelos professores de EJA, as diretrizes que têm feito parte do ensino de leitura não têm sido diferentes das abordagens dirigidas aos demais públicos, as práticas são calcadas na reprodução, e não em processos criativos. No trabalho com o texto, o professor privilegia a capacidade de memorização do escrito, excluindo a riqueza da experiência e criatividade dos alunos. Para um trabalho efetivo na EJA, temos o entendimento de que o professor precisa conhecer e entender o espaço e as vivências desse segmento de ensino, a fim de eleger concepções e práticas adequadas a esse contexto.

Diante desse contexto, propomo-nos a responder a seguinte questão de pesquisa: As estratégias de compreensão leitora eleitas para a realização do ensino de leitura permitem uma compreensão leitora eficiente? A fim de responder a essa questão, delineamos, nesse recorte de pesquisa, o seguinte objetivo: Analisar as estratégias de leitura adotadas pelo professor nos encaminhamentos para o estudo do texto.

Várias abordagens de leitura foram tomadas para construir a base teórica desta produção, como Kleiman (2002, 2007, 2008a, 2008b, 2010), Koch (2009, 2010), Solé (1998), PCN (1998), Marcuschi (1999, 2003, 2008, 2010), Durante (1998), Propostas Curriculares para a EJA: primeiro e segundo segmentos (2001, 2002), dentre outros.

Acreditamos que os resultados desse estudo proporcionam contribuição para as pesquisas na área em virtude de termos realizado uma minuciosa descrição do ensino de leitura empreendido nas quatro turmas de EJA de escolas públicas municipais. Tomando esses estudos como norteadores, foi possível avaliar os resultados que práticas menos significativas trazem e a possibilidade de repensar o ensino que oferecemos aos nossos alunos.

Procedimentos metodológicos

Empregamos na pesquisa procedimentos metodológicos da etnografia. A coleta de dados de nossa pesquisa aconteceu em salas de 4º ciclo de EJA, turno noturno, em quatro escolas municipais de Parnaíba-PI.

O material coletado durante os três meses de pesquisa, constituído por transcrições, notas de campo, entrevista semiestruturada e os materiais recolhidos no local, passaram por uma revisão minuciosa a fim de selecionar aqueles que descreviam com maior fidelidade possível o que percebemos no ambiente da



pesquisa, ou seja, os que revelavam as concepções e práticas que constituem o ensino de leitura desenvolvido pelo professor-leitor. Após a sistematização dos dados, procedemos à interpretação construindo bases comparativas entre as teorias a que nos filiamos e os dados encontrados.

Esclarecemos que, embora a pesquisa original tenha contado com a participação de quatro colaboradoras, fizemos um recorte para o presente texto e nos detivemos à apresentação dos dados produzidos por apenas 01(uma) dessas professoras.

Resultados e discussão

Analisaremos os procedimentos de leitura selecionados pela professora “M”, a fim de fazer o estudo da crônica “A outra noite”. Esse texto está no livro didático adotado no ano anterior à nossa pesquisa. Vejamos as estratégias selecionadas:

Professora M: Aí, nós temos um exemplo de uma narrativa que é uma crônica de Rubem Braga. Qual é o título?

Alunos: A outra noite

Professora M: Certo. Leia aí o vocabulário, Adriano. São aquelas palavras que o autor do livro destaca aqui no texto. Vamos ver aí esse texto, gente. Então, uma crônica é uma narrativa, certo, que apresenta esses elementos que a gente acabou de ver [refere-se aos elementos da narrativa], são acontecimentos que acontecem em algum lugar, num determinado momento, eh... e há um desenvolvimento, né de ações e é um texto não muito longo... e que relata fatos, né, que aconteceram e que o... quem escreve aqui ele usa assim uma linguagem eh... uma linguagem assim diferente, sabe?, enfeitada. Vocês vão ver quando tiverem lendo o texto, tá? Ele não usa assim uma linguagem muito comum, não é? Mas ele usa uma linguagem especial, assim enfeitando, como nas poesias, tá? Não é uma poesia, mas um relato. Vamos ver quem gostaria de ler. Você [referindo-se a uma aluna] pode ler o primeiro parágrafo. Vamos prestar atenção aí, gente. Pra quando ela terminar, outra pessoa continuar. Aí você lê até a palavra linda e... quem vai terminar de ler esse texto?

Alunas leram o texto, após a leitura, a professora perguntou:

Professora M: Ele descreveu aí, o quê? As...

Aluno 1: As paisagens.

Professora M: As nuvens, não foi? Observe aí a linguagem, viu? Como ele usa as palavras, né? Quem tá contando a história, o narrador. Aí as formas verbais, viu? Vocês viram aí que o texto...



ele... vocês viram aí que aparecem algumas descrições? Viram? Há uma descrição, ele descreve o quê?

Aluno 1: O céu, as nuvens...

Professora M: E ah...? A noite né? Quer dizer, ele descreve o tempo, como ele tava, mas ele também já fala como é que... que... deve estar a noite acima das nuvens, não é? Que abaixo das nuvens, como se vê aqui na terra, tava fechado, né isso, escura, ele usa a palavra preta, mas ele imagina como é que tá o céu acima das nuvens. (...) Mas aí ele conta também o quê? Acontecimentos, não é? Olha, gente... vamos dar mais uma lidinha no texto.

Observamos, nesse trecho, que a professora “M” não realiza os procedimentos esperados para antes da leitura. Os alunos não foram informados sobre o objetivo da leitura, e esse deve ser o primeiro passo a ser tomado antes do seu início. Pesquisas discutidas por Solé (1998) divulgam que “os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto”. (p. 92). Quando o leitor tem discernimento dos objetivos traçados para a leitura, ele seleciona as estratégias adequadas para a sua compreensão.

A professora inicia dizendo *Aí, nós temos um exemplo de uma narrativa que é uma crônica de Rubem Braga. Qual é o título?*. Sabemos que antes de a professora proporcionar meios, como ativar o título do texto, para construir previsões, precisa ativar e /ou atualizar os conhecimentos prévios (saberes sobre autor e assunto do texto, gênero em que o texto foi escrito) por meio de um diagnóstico do que os alunos sabem a fim de conceder mais informações. Após esse diagnóstico, o professor pode encaminhar os alunos para elementos como o formato, a estrutura e o título do texto, os quais permitem levantar hipóteses a serem testadas durante a leitura. Com a atitude tomada pela professora, anula-se uma etapa de extrema importância para o trabalho inferencial.

Em relação ao título do texto, elemento importante para antecipar sentidos para o texto, percebemos que “M” apenas pergunta aos alunos sobre qual seria o título do texto e eles respondem *A outra noite*. A professora não faz nenhum questionamento sobre o que trata a história, de forma que o seu comportamento, na mediação da atividade, não oportunizou aos alunos antecipar informações sobre o texto. Não foram levados a abrir discussões sobre os possíveis sentidos da produção, mas, apenas, localizar o título e reproduzir. Esse tipo de prática é discordante ao que os PCN preveem: “Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o



esforço de ação e reflexão do aluno [...]” (p. 22).

Durante a leitura do texto, cabe ao professor ser o fornecedor de instruções para que o aluno-leitor chegue à compreensão do texto. Exige-se do leitor que encontre marcas textuais, observe a efetividade das hipóteses construídas e, caso não sejam exitosas, tenham condições de reconstruí-las.

Para iniciar a leitura, a professora assim se manifestou: *Leia aí o vocabulário, X. São aquelas palavras que o autor do livro destaca aqui no texto.* A professora solicita que o aluno leia o vocabulário que foi trazido pelo livro após o texto. O aluno leu as palavras todas, mas em nenhum momento foi percebido o valor que assumiam dentro de uma situação contextual. Tal prática não é vista como a melhor forma de se chegar ao sentido de um vocábulo, haja vista que é possível inferir o significado a partir do contexto linguístico, tal atitude repercute sobre as estratégias de inferência lexical.

Na sequência, a professora não procede a uma leitura simultânea com os alunos. Não assume papel de mediadora, atitude necessária para que o aluno, por meio das instruções fornecidas, possam analisar marcas textuais, testar sentidos construídos ou elaborar novos sentidos (BRASIL, 2002). Ao invés de discutir o texto e incluir os alunos no processo de significação, “M” traça algumas características sobre o gênero crônica. Observemos as características priorizadas: *Vamos ver aí esse texto, gente. Então, uma crônica é uma narrativa, certo, que apresenta esses elementos que a gente acabou de ver [refere-se aos elementos da narrativa], são acontecimentos que acontecem em algum lugar, num determinado momento, eh... e há um desenvolvimento, né de ações e é um texto não muito longo... e que relata fatos, né, que aconteceram e que o... quem escreve aqui ele usa assim uma linguagem eh... uma linguagem assim diferente, sabe?, enfeitada.[...] Mas ele usa uma linguagem especial, assim enfeitando, como nas poesias, tá? Não é uma poesia, mas um relato.*

A professora não levanta discussões sobre os sentidos do texto em estudo, traça, apenas, algumas caracterizações sobre o gênero crônica como uma narrativa breve que relata fatos do cotidiano. Não demonstra prioridade quando trata da linguagem usada nas crônicas: *[...] quem escreve aqui ele usa assim uma linguagem eh... uma linguagem assim diferente, sabe?, enfeitada. [...], pois é característica do gênero empregar linguagem simples.*

Nas considerações feitas para a crônica, “M” desconsidera aspectos comunicativos e interacionais, os quais serão necessários para os alunos perceberem a função (como discussão sobre os problemas sociais e as fraquezas do homem a fim de amadurecer a sua visão de mundo) desempenhada pelo



gênero. Segundo os PCN, reconhecer forma e função dos gêneros são aspectos importantes para que o leitor selecione procedimentos adequados para a leitura em quaisquer outros contextos que apareçam. A professora não selecionou estratégias que permitissem os alunos construir sentidos para o texto.

“M” não optou pela leitura simultânea. Em vez disso, convocou: *Vamos ver quem gostaria de ler. Você [referindo-se a uma aluna] pode ler o primeiro parágrafo. Vamos prestar atenção aí, gente. Pra quando ela terminar, outra pessoa continuar. Aí você lê até a palavra linda e... quem vai terminar de ler esse texto?*. A falta de opção pela leitura colaborativa, não estimula os alunos a criarem sentidos para o texto. A atividade de leitura não foi orientada satisfatoriamente, pois “M” solicitou que fizessem leitura, mas não preparou os alunos para engajarem seus conhecimentos prévios antes de ler a fim de facilitar a compreensão.

Além disso, a professora procedeu a uma segmentação do texto quando pediu que cada aluno fizesse a leitura de um fragmento: *Você [referindo-se a uma aluna] pode ler o primeiro parágrafo.[...] quando ela terminar, outra pessoa continuar. Aí você lê até a palavra linda e... quem vai terminar de ler esse texto?*. De acordo com Kleiman (2008a), a segmentação do texto impede o leitor de integrar as informações do texto, pois somente com uma leitura global, os leitores têm condições de integrar as informações e realizar paráfrases por meio de um texto coeso e coerente. (p. 155).

Considerações Finais

Com o estudo realizado, percebemos que o ensino de leitura desenvolvido pelas professoras das turmas envolvidas não dá ao sujeito de EJA meios para atuar, significativamente, como um leitor social, construindo sentidos para os textos com que tem contato na escola e, por consequência, em seu meio cultural. Não é nosso objetivo, porém, culpar o professor pela ausência de práticas que oportunizem ao aluno aprender por meio da leitura, pois percebemos através de relatos das colaboradoras que julgaram as formações a que tiveram acesso como limitadoras e, as que julgaram suas formações de forma positiva, afastaram-se delas nas práticas que desenvolveram.

Apesar das limitações sinalizadas pelas professoras acima e do afastamento a posições relatadas como positivas por outras, entendemos que o ensino de leitura empreendido busca, dentro de suas limitações teóricas e/ou práticas, aproximar o aluno da leitura, embora não os apontem meios para assumir a postura de um leitor autônomo.



Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental**. Brasília, 2002.
- DURANTE, M. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008a.
- KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em(Dis) curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008b.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.



POR UMA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA CIDADE DE PARNAÍBA-PI

TELES, Fabrícia Pereira
Doutora; Professora; UESPI
fabriciateles@phb.uespi.br)

AMORIM, Ana Vitória Damasceno
Graduanda em Pedagogia; UESPI
anavitoriaamorim3@gmail.com)

Resumo: No mundo globalizado e tecnológico que vivemos, temos contato com diversas culturas, linguagens e mídias, exigem da escola trabalhar com uma prática pedagógica multiletrada para acompanhar e atender esse novo letramento emergencial que surgiu no nosso meio social (ROJO, 2012). Por isso que o objetivo desse trabalho é discutir sobre a pedagogia dos multiletramentos, reforçando a necessidade de adotar uma prática pedagógica multiletrada no ensino da cidade de Parnaíba-PI. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e de campo, do tipo exploratória descritiva com uma abordagem quali-quantitativa. O trabalho faz parte de uma investigação, em andamento, vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da UESPI. Os resultados preliminares revelam que o Governo Federal insiste em voltar o ensino apenas para a codificação e decodificação, levando os professores a continuar e adotar práticas que não atendem ao contexto que estamos vivenciando (CORREIRA, 2019). Portanto, é necessário essa complementação na prática pedagógica no ensino em Parnaíba-PI.

Palavras-chave: Pedagogia dos multiletramentos. Ensino. Escola. Prática pedagógica. Professor.

Introdução

O mundo está em constante mudança e a escola como instituição que prepara os indivíduos para viver nele, precisa ficar atento para poder acompanhar esse ritmo também no ensino, já que, “os tempos são digitais. Uma grande parte da população brasileira está equipada com celulares. A maioria desses celulares estão conectados à internet” (COSCARELLI, KERSCH, 2016, p.7), proporcionando aos alunos, contato com diversas linguagens, não somente com a linguagem verbal, como também com a linguagem não verbal, com a multiculturalidade local, nacional e global, e com mídias que não servem apenas para apresentar o conteúdo como também para construção do conhecimento.



Diante disso, a escola precisa complementar sua prática pedagógica para ter um ensino que atenda esse novo contexto que vivemos.

Por isso o objetivo desse trabalho é discutir sobre a pedagogia dos multiletramentos, reforçando a necessidade de adotar uma prática pedagógica multiletrada no ensino da cidade de Parnaíba-PI. A própria Base Nacional Comum Curricular (2017), trata sobre esse assunto nas competências 4 e 5, referentes, respectivamente, à Comunicação e a Cultura digital, para os professores trabalharem na perspectiva dos multiletramentos. Diante dessas orientações, como ensinar crianças e jovens nascidos numa era digital a ler e escrever textos multimodais quando o próprio professor não se mostra habilitado com as devidas competências que pretende desenvolver nos estudantes? Quais os desafios enfrentados pelos professores na tentativa de adotar práticas de multiletramentos na escola?

A metodologia adotada nessa pesquisa é a bibliográfica e de campo, do tipo exploratória descritiva com uma abordagem quali-quantitativa. A pesquisa está em andamento e faz parte do Programa Institucional de Iniciação Científica-PIBIC/UESPI, tem como tema “Multiletramentos e os desafios d@s professor@s da escola pública da cidade de Parnaíba-PI”. Os resultados preliminares dessa pesquisa revelam que o tema multiletramentos tem pouca visibilidade, porque o nosso Governo Federal insiste em super valorizar a decodificação e codificação, processos esses suficientes para o ensino, levando os professores a continuar e adotar práticas que não atendem ao contexto que estamos vivencian do (CORREIRA,2019).

Portanto, mais do que nunca, os professores precisam trabalhar com uma prática pedagógica multiletrada, pois já se passaram mais de 20 anos e não tem como seguir adiante como se nada tivesse mudado no nosso contexto social, considerando um prejuízo para a formação dos alunos, além da escola se perder no seu papel social enquanto formadora de indivíduos para a sociedade.

Procedimentos metodológicos

A metodologia adotada nessa pesquisa é a bibliográfica e de campo, do tipo exploratória descritiva com uma abordagem quali-quantitativa (FONSECA, 2002). Como estamos nesse momento de pandemia do COVID-19, não podemos estar nos direcionando às escolas públicas da cidade de Parnaíba-PI, desse modo, a pesquisa de campo está sendo realizada através da aplicação do questionário via plataforma Google Forms, disponibilizados aos participantes o link por meio do whatsapp ou e-mail dos mesmos.



Como objetivo dessa pesquisa é atingir o máximo de professores da educação básica da rede pública da cidade de Parnaíba-PI, a técnica utilizada é a snowball (bola de neve), que consiste o participante da investigação convidar outros novos participantes para fazer parte do estudo, e assim, estar contribuindo para o desenvolvimento dessa pesquisa. O questionário tem perguntas abertas e fechadas, e está voltada para obter informações sobre a prática pedagógica do professor em sala aula e suas dificuldades.

Resultados e discussão

No ano de 1994, um grupo chamado de The Nem Long Group (Grupo de Nova Londres-GNL) composto por pesquisadores de várias áreas do conhecimento, se reuniram na cidade de Nova Londres nos Estados Unidos, para discutir as mudanças que estavam acontecendo no mundo devido à globalização e ao crescente avanço das tecnologias de informação e comunicação(TIC's), e como isso impactava diretamente na educação escolar, especialmente nas práticas pedagógicas de ensino dentro da sala de aula (OLIVEIRA, SZUNDY, 2014).

Os resultados dessas discussões se deram por meio de uma publicação de um manifesto no ano de 1996, que tem como título “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures [A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais]”, no qual os mesmos apresentaram e discutiram sobre um termo novo, denominado multiletramentos. Segundo o Rojo (2012), multiletramentos se refere a

[...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012 ,p. 13).

Dessa forma, a pedagogia dos multiletramentos surgiu para atender essa nova demanda da sociedade contemporânea, já que os estudantes estavam cada vez mais tendo contato com diferentes culturas e linguagens causados principalmente pelas TIC's, e a escola precisava trabalhar com uma prática pedagógica voltada para esses novos letramentos que estavam emergindo. Por isso, foi usado o prefixo “multi” para se referir essas duas multiplicidades citadas acima existentes em nosso meio, diferenciando assim dos letramentos múltiplos, pois este tem um foco específico.

Segundo o Satyro et. al. (2019), a pedagogia dos multiletramentos



não veio para substituir a alfabetização e os letramentos, pelo contrário, veio para acrescentar, sendo um recurso didático que vai complementar a prática pedagógica do professor dentro da sala de aula. Assim, ao se trabalhar com esse novo recurso, os professores devem ter consciência de que não é um método que deve ser seguido rigorosamente, passo a passo, mas são orientações que nortearam os trabalhos dos mesmos. O grupo apresentou 04 orientações de “como” ensinar de uma forma multiletrada, que são: Prática situada; instrução evidente; enquadramento crítico e Prática transformadora, como descreve o quadro abaixo:

Quadro 1: As 04 orientações de “Como” ensinar na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos.

Prática Situada - imersão na experiência e utilização de Designs de significados disponíveis, incluindo aqueles relacionados à experiência de vida dos alunos e simulações dos relacionamentos a serem encontrados em espaços profissionais e públicos.
Instrução Direta - compreensão sistemática, analítica e consciente dos Designs de significados e dos processos de Design, o que requer a introdução de metalinguagem explícita, que permite descrever e interpretar elementos de Design de diferentes modalidades de significados.
Posicionamento Crítico - interpretação do contexto social e cultural de desenhos particulares de significados, o que envolve o distanciamento dos alunos do objeto de estudo/discussão para o visionamento crítico em relação ao contexto.
Prática Transformada - transferência no processo de construção de significados, o que permite que os significados transformados (o Redesenhado) sejam trabalhados em outros contextos e espaços culturais.

Fonte: THE NEW LONDON GROUP, 2000, p.35

Diante disso, a BNCC (2017), documento orientador da educação básica, reforça aos professores a adotar uma prática multiletrada em sala de aula, já que os alunos brasileiros estão cada dia mais conectados à rede, imersos na diversidade de linguagens e culturas, e a escola precisa acompanhar nesse novo contexto. Por isso, entre as 10 competências que os professores precisam trabalhar e desenvolver ao longo de toda a educação básica nos seus alunos, as de número 4 e 5, estão fundamentadas na pedagogia dos multiletramentos, que são respectivamente, a Comunicação e a Cultura digital.

A Comunicação refere-se a saber utilizar diferentes linguagens, para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; já o saber da Cultura



digital, significa que os estudantes brasileiros precisam compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética; para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas, e exercer protagonismo e autoria. Diante dessas orientações, como ensinar crianças e jovens nascidos numa era digital a ler e escrever textos multimodais quando o próprio professor não se mostra habilitado com as devidas competências que pretende desenvolver nos estudantes? Quais os desafios enfrentados pelos professores na tentativa de adotar práticas de multiletramentos na escola?

Como podemos perceber, a pedagogia dos multiletramentos não é algo novo, já faz mais de 20 anos que ela foi proposta pelo The New London Group (2000) para que a escola pudesse adotar uma prática pedagógica capaz de preparar seus alunos para o meio tecnológico e global que vivemos. Entretanto, esse assunto aqui no Brasil tem pouca visibilidade, porque o nosso Governo Federal, insiste em desqualificar, dando ênfase ao processo de codificação e decodificação, considerando ser o suficiente para o ensino (CORREIA, 2019).

Isso acaba levando os professores a continuarem com práticas reprodutoras e com os conteúdos distantes do contexto dos seus alunos. A escola, que deveria ser o local que prepara os mesmos para a sociedade, acaba entrando em contradição, e não consegue acompanhar o ritmo acelerado das mudanças que estão acontecendo. O celular, por exemplo, que deveria ser uma ferramenta de uso pedagógico pelos alunos em sala de aula para a realização de pesquisas, acesso à aplicativos e entre outros, acaba sendo proibido pelo professor, que não entende ainda que os tempos são digitais (COSCARELLI, KERSCH, 2016).

Por isso, que não dá para continuar nessa situação. É urgente que os professores da cidade de Parnaíba - PI que ainda não trabalham com o multiletramento em sala de aula, adotem essa prática. Pois, se consideramos a escola como “[...] a maior agência de letramento, é necessário repensar o papel da leitura e da escrita na prática docente aliada à tecnologia” (MARQUES, 2016, p.115).

Considerações Finais

O professor que trabalha com uma prática pedagógica multiletrada “abre espaço para que os sujeitos compreendam a realidade e construam, de fato, possibilidades para nela intervir”(LIBERALI, MEGLE, 2019, p.68), pois esse é o objetivo de se trabalhar com os multiletramentos, tornar o indivíduo ativo no meio que em que se vive, ou seja, que ele compreenda “[...] os contextos sociais,



culturais e políticos nos quais constroem neles novos potenciais significativos. Sua presença não é apenas silenciosa, passiva, receptiva, tem potencial transformador” (LIBERALI, MEGLE, 2019, p.69).

Por isso, é necessário e importante os professores da cidade de Parnaíba-PI complementarem sua prática pedagógica numa perspectiva dos multiletramentos, porque já se passaram mais de 20 anos e não tem como seguir adiante como se nada tivesse mudado no nosso contexto social, considerando um prejuízo para a formação dos alunos, além da escola se perder no seu papel social enquanto formadora de indivíduos para a sociedade.

Referências

- BEASIL, **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SAB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 09 de novembro 2020.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- LIBERAL, Fernanda coelho; MEGALE, Antonieta. (Orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. São Paulo: Pontes Editores, 2019.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200012>. Acessado: 09 de novembro de 2020.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. IN: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Cambridge, 2000. p. 9–37.



A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO AUSUBEL: UMA PERSPECTIVA NEUROBIOLÓGICA

SANTOS, Lázaro Araújo
Especialista; FAVENI
lazar015_@hotmail.com

Resumo: Com o avanço das ciências do cérebro muitas questões foram levantadas, dentre essas questões encontra-se: como o cérebro aprende? Levando em considerações que alguns pesquisadores propuseram teorias a fim de compreender o processo de aprendizagem, o trabalho em questão centra-se em analisar uma dessas teorias – a teoria da aprendizagem significativa do Ausubel – de acordo com descobertas neurobiológicas. Para isso, foram utilizados a literatura especializada e o método de análise crítica após a investigação de diferentes publicações, no qual após a investigação de diferentes publicações houve uma proposta de correlação entre a teoria e a neurociência. A partir da interpretação da teoria da aprendizagem significativa, concluiu-se que há, com base na literatura averiguada, uma relação com os processos e as estruturas neurológicas. No entanto, é preciso que mais estudos com essa temática sejam realizados e que uma constante atualização, bem como o diálogo entre educação e neurociência, possa ser estabelecida de forma contínua e tênue.

Palavras-chave: Aprendizagem. Cognição. Ensino. Neurociências.

Introdução

Com o advento das neurociências desde fim do século passado e com técnicas laboratoriais cada vez mais rebuscadas, descobertas relacionadas à memória, atenção e à aprendizagem têm colaborado para o desenvolvimento da neurobiologia da cognição.

No entanto, mesmo antes dos estudos neurobiológicos baseados em princípios físico-químico, teóricos já elaboravam constructos conceituais que descrevem quais processos ocorrem durante o ato de aprender. Dentre essas principais teorias destacaremos a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) proposta por Ausubel.

Sendo assim, é importante salientar que a TAS possui um arcabouço sumariamente conceitual e baseado em análises verbais, faltando-lhe um alicerce concreto. Ou seja, partindo do pressuposto do falseacionismo do Karl Pompe (2004), é preciso haver uma base passiva de ser averiguada para que a teoria seja então validada.



Frente a isso, o objetivo desse trabalho é propor uma correlação entre os principais conceitos apresentados por Ausubel em sua teoria da aprendizagem significativa com os processos e estruturas neurológicas, associados ao ato de aprender, até então descobertos.

Esse trabalho se justifica pela necessidade de conhecermos as várias perspectivas que uma teoria relacionada à aprendizagem pode apresentar. Dessa forma, fazem-se necessárias abordagens que vinculem as teorias da aprendizagem com o conhecimento neuroanatômico e fisiológico vigente proporcionando, dessa forma, um diálogo entre os diferentes campos do saber científico.

Procedimentos metodológicos

A realização do presente trabalho se deu através de uma revisão bibliográfica de cunho sistemático segundo os moldes do trabalho de Lima (2010), no qual o autor realiza uma inter-relação entre a teoria proposta por Freud e a neurofisiologia. Para tanto, foram utilizadas as principais fontes de dados científicas no Brasil: Google acadêmico, Scielo e o portal de periódicos da CAPES. Sendo os seguintes descritores usados na pesquisa: aprendizagem significativa, neurociências, neuroanatomia. Como critério de inclusão analisou-se somente produções empíricas e teóricas disponíveis na íntegra, publicados em língua portuguesa, sendo, dessa forma, descartados os duplicados. Após o levantamento da bibliografia e construção de um arcabouço teórico, realizou-se uma reflexão crítica e uma tentativa de correlacionar os principais conceitos da TAS com estudos neurocientíficos.

Resultados e discussão

Ao contrapormos o conceito Ausubeliano de subsunçor – ideia, conceito, ou uma informação presente na cognição do aluno que pode servir como ancoradouro para a aprendizagem de novos conceitos – (AUSUBEL, 1963), com a literatura neurocientífica encontraremos no pressuposto da memória implícita um análogo plausível.

No entanto, antes da interpolação entre o conceito de subsunçor e o de memória implícita, é necessário definirmos o que vem a ser esse último. Sendo assim, entende-se como forma implícita da memória a aquisição, seguida da evocação, de hábitos, procedimentos ou associação entre as categorias que são adquiridas de forma inconsciente (SCHACTER, 1987).



Inerente ao contexto da memória implícita, existe o conceito de memória operacional, tendo como personagens principais o córtex frontal, temporal e os núcleos da base (ULLMAN; PIERPONT, 2005). É essa memória que é evocada durante a realização de alguma atividade, nela os planos já presentes no indivíduo ficam retidos, sendo transformados, executados e usados de forma a sustentar futuros constructos cognitivos. Esse tipo de memória também é chamado de grande sistema gerenciador (IZQUIERDO, 2002).

Dessa forma, nota-se a íntima relação entre os dois conceitos, tanto o conceito proveniente da TAS, quanto o conceito concreto e neuroanatômico presente em estudos neurobiológicos. Portanto, as ideias que norteiam a aprendizagem significativa uma estrutura biológica na qual se apoiar.

Quando nos referirmos aos processos dinâmicos de diferenciação progressiva (processo de singularização dos diferentes conceitos), reconciliação integradora (eliminação das diferenças aparentes e integração de significados) e de obliteração, encontraremos em um dos principais componentes da memória um correlato de relevante proximidade, o sistema executivo, denominado assim por Baddeley e Hitch (1974).

Esse componente é formado pelo córtex pré-frontal, parietal, temporal e o sistema para-hipocampal (JUNIOR, 1998; GUYTON; HALL, 2012). Nesse sistema todos os arquivos se encontram presentes, o conjunto de planos, ideias e conceitos que irão ser utilizadas dependerão dos estímulos que esse sistema recebe do meio (MIGLIORI, 2013).

O sistema executivo influencia na aquisição, retenção e evocação da memória. Além disso, ele está diretamente associado à coordenação de ações, ou seja, só irá ser assimilado por esse sistema aquilo que a central executiva entender ser útil para as ações do indivíduo no meio em que esse se insere (JUNIOR, 1998; MACHADO, 2007).

Essa central executiva influencia, ainda, no sistema perceptual. Quando defrontando a um estímulo (entende-se por estímulo aqui, qualquer apresentação do meio intencional ou não ao sujeito), o sistema executivo analisa todo o contexto, avalia aquilo que já possui em sua estrutura e, a partir dessa contraposição, caso seja algo que julgue ser significativo, ativa o sistema perceptual, esse por sua vez quando estimulado, libera neurotransmissores no hipocampo, sistema límbico e neocórtex engajando, motivando fazendo com que o indivíduo vire suas atenções para aquilo que se está a aprender (JUNIOR, 1998; CORSO et al, 2013).

Em virtude dessa dinamicidade protagonizada pelo sistema executivo que



é possível, neurobiologicamente, aprender. Essa central de execução cognitiva se comporta de forma análoga aos processos de diferenciação e reconciliação conceitual descritos pelo Ausubel, uma vez que é ela que assimila os conceitos via comparação com o que está sendo aprendido e aquilo que já está presente no ideário do estudante. E, também, é nela que ocorre a singularização de cada rede conceitual, escolhendo qual o melhor conjunto de ações e/ou ideias a serem utilizadas em uma dada situação (SANTOS; BRUNO, 2009).

Nota-se que existe uma intensa relação entre a aprendizagem e a memória, e não poderia ser diferente, haja vista que só se recorda aquilo que foi aprendido e de nada serviria aprender se não fôssemos capazes de lembrar.

Toda aprendizagem gera alterações morfológicas nas estruturas referentes à memória (GOLDSTEIN, 1995). Seja a aprendizagem de um conhecimento teórico ou prático, concreto, ou abstrato, todos levam a mudanças comportamentais e a alterações estruturais do sistema nervoso (IZQUIERDO; MEDINA, 1997).

Essa capacidade de reestruturar-se que o sistema nervoso possui denominou-se neuroplasticidade, e engloba desde o surgimento de espículas nos ramos terminais dos neurônios até a construção de redes neurais complexas (KANDEL; HAWKINS, 1992).

Ao analisarmos essa capacidade que o sistema nervoso possui e os tipos (representacional, conceitual e proposicional) e formas (subordinada, superordenada e combinatória) de aprendizagem descritas pelo Ausubel, é possível perceber uma correlação entre a TAS e a neuroplasticidade, uma vez que tanto na teoria Ausubeliana quanto na neurobiologia essas alterações na maneira de se compreender um dado assunto e, conseqüentemente, mudança na estrutura cognitiva do estudante são de importância central no desenvolvimento cognitivo.

Por fim, a aprendizagem segundo os ditames neurobiológicos e norteando-se, também, pelo bojo da teoria da aprendizagem significativa, pode ser descrita da seguinte maneira:

Em uma sala de aula, o aluno recebe estímulos sensoriais de todo o ambiente. A fala do professor, a conversa entre os colegas, o ventilador ligado, entre outros. Nessa panacéia de influxo estimulatório o córtex pré-frontal, núcleos da amígdala e o lobo temporal reconhecem o início e o fim desses estímulos ativando o hipocampo e o lobo temporal inferior (SANTOS; BRUNO, 2009; FREITAS et al, 2015).

Tendo em vista a teoria da aprendizagem significativa, já no início da aula,



deve-se apresentar os conceitos de forma a evidenciar o potencial significativo dos mesmos, pois, após o reconhecimento dos estímulos, pelas estruturas citadas, o cérebro compara com o que ele já possui. Ele, então, analisa se aquilo que está sendo processado faz sentido e se deve, ou não, ser aprendido (FREITAS et al, 2015).

Caso aquilo que esteja sendo falado pelo professor é entendido pelo sistema nervoso do estudante como sendo algo significativo, os sistemas de atenção, de execução e de ação se voltam para a exposição do docente.

Nesse momento, o cérebro assimila o significado das palavras ditas pelo professor, mas não as decoram ou arquivam-na de forma exata. Ele fixa na ideia central e estabelece relações, iniciando assim o processo de aquisição do novo saber (JUNIOR, 1998; GUYTON; HALL, 2012).

Além disso, de acordo Cosenza e Guerra (2011), as emoções estão diretamente ligadas ao processo de aprendizagem, uma vez que os órgãos cerebelares que atuam na ação cognitiva de aprender, também estão relacionados aos processos emotivos, de forma a definir determinantemente o sucesso, ou fracasso, de uma possível ação docente. Esse fato é levado em consideração pelos teóricos da TAS, uma vez que Novak (1998) considera de relevância ímpar o estado emotivo do docente antes, durante e depois de exposto ao material potencialmente significativo.

Considerações Finais

Frente a isso é possível concluir que há uma possibilidade de relacionar algumas estruturas neuroanatômicas e processos neurológicos com os principais conceitos que regem a teoria da aprendizagem significativo do Ausubel.

É, portanto, necessário compreender que o processo de aprender é complexo e com várias relações em diferentes níveis da cognição humana. Sendo assim, é preciso que outros trabalhos com o intuito de associar diferentes teorias, tanto da aprendizagem, quanto da própria noção geral do comportamento humano, com os princípios neurocientíficos sejam realizados a fim de poder haver uma sistematização e melhor compreensão da maneira como nós apreendemos e auxiliamos o outro a aprender.

Referências

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton. p. 685, 1963.
BADDELEY, A. D.; HITCH, G. J. Working Memory. In: BOWER, G. H. **The**



- psychology of learning and motivation**. New York: Academic Press, 1974.
- CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; JOU, G. I. de; SALLES, J. F. Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. **Psic. Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 29 n. 1, p. 21-29 2013.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Allegro moderato**: a emoção e suas relações com a cognição e a aprendizagem. In: **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Editora Artmed, cap. 6, p. 75-86, 2011.
- FREITAS, D. P. S. de; MOTTA, C. S.; CARPES, P. B. M. **As bases neurobiológicas da aprendizagem no contexto da investigação temática freiriana**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 13 n. 1, p. 109-122, 2015.
- GUYTON, A.C.; HALL, J.E. **Fundamentos de Fisiologia**. 12. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- GOLDSTEIN, K. **The Organism**. Nova York: Zone Books, 1995.
- IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.
- IZQUIERDO, I.; MEDINA, J. H. Memory formation: The sequence of biochemical events in the hippocampus and its connection to activity in other brain structures. **Neurobiology of Learning and Memory**, v. 68, n. 1, p. 285-316. 1997.
- JÚNIOR, A. P. Comentário a respeito das bases neurobiológicas da aprendizagem, **interfaces comunic., saúde, educ.** São Paulo, 1998.
- KANDEL, E. R.; HAWKINS, R. D. The biological basis of learning and individuality. **Scientific American**, v. 267, n. 1, p. 78-87. 1992.
- LIMA, A. P. O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia. **Revista Psiquiatria Clínica**, v.37, n. 6 p. 270-277, 2010.
- MACHADO, A. B. M.. **Neuroanatomia funcional**. 2 ed. São Paulo: Atheneu Editora, 2007.
- MIGLIORI, R. **Neurociências e educação**. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2013.
- NOVAK, J. D. **Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas**. Madrid: Alianza Editorial. Tradução para o espanhol do original Learning, creating, and using knowledge. Concept maps as facilitating tools in schools and corporations. p. 315, 1998.
- POPPER, K. R. A lógica da pesquisa científica. São Paulo: editora Cultrix, 2004.
- SANTO, E. E.; BRUNO, R. S. As bases neuropsicológicas da memória e da aprendizagem e as suas contribuições para os profissionais de educação. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 9, n. 2, p.139-160, 2009.
- SCHACTER, D. L. Implicit memory: History and current status. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory; and Cognition**, v.13, n. 1, p.501-518, 1987.
- ULLMAN, M. T; PIERPONT, E. I. **Specific language impairment is not specific to language: the procedural deficit hypothesis**. Cortex, v. 41, n. 1, p. 399-433. 2005.



ALFABETIZAÇÃO EM DEBATE: A POLÍTICA DO GOVERNO ATUAL

LEAL, Maria Aurineide dos Santos

Graduanda em Pedagogia; UESPI

aurilealphb@hotmail.com

TELES, Fabrícia Pereira

Doutora; Professora; UESPI

fabriciateles@phb.uespi.br

Resumo: Em 2019, pesquisadores, professores e estudiosos do tema alfabetização, foram desafiados a entrar na discussão imposta pelo atual governo sobre aquilo denominado de “ideologia na alfabetização” liderada pela Secretária de Alfabetização. Nessa linha, o secretário aponta severas críticas as teorias defendidas por todos aqueles que dialogam com uma concepção de alfabetização alinhada à cultura social. A pesquisa tem por objetivo investigar as principais políticas de alfabetização adotadas pelo atual governo, em debate com os métodos/propostas de alfabetização no Brasil nas últimas décadas. O trabalho faz parte de uma investigação, em andamento, vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da UESPI. Sobre o percurso metodológico adotou-se a pesquisa bibliográfica, do tipo exploratória descritiva com uma abordagem quali-quantitativa. Os estudos preliminares revelam que existem muitos equívocos na compreensão dos termos alfabetização e letramento no quadro da atual Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Palavras-chave: Alfabetização. Métodos. Política Nacional de Alfabetização.

Introdução

De acordo com Ferreiro (2000), tradicionalmente, as decisões a respeito da prática alfabetizadora tem-se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados. Métodos analíticos contra os métodos sintéticos, fonéticos, contra global, entre outros. A metodologia normalmente utilizada pelos professores parte daquilo que é mais simples, passando para os mais complexos.

Desde a campanha presidencial de 2018, mais objetivamente em, 2019, pesquisadores, professores e estudiosos do tema alfabetização de todo o país foram desafiados a entrar na discussão imposta pelo governo do presidente Jair Bolsonaro sobre aquilo denominado de “ideologia na alfabetização” liderada pelo atual Secretário de Alfabetização Carlos Francisco de Paula Nadalim. Nessa linha, o secretário aponta severas críticas as teorias defendidas por Paulo Freire e a todos aqueles que dialogam com uma concepção de alfabetização alinhada



à cultura social. Perguntamos: estariam resolvidos os complexos problemas do processo de alfabetização se o país adotar um único método de alfabetização? E este seria o método fônico? Frente a essa tensão a pesquisa tem por objetivo investigar as principais políticas de alfabetização adotadas pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, em debate com os métodos/propostas de alfabetização no Brasil nas últimas décadas.

Procedimentos metodológicos

Gil (2002, p. 44) define “[...] pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Para exemplificar: pesquisa qualitativa, quantitativa, ou quali-quantitativa. Considerando o objeto da investigação, vem se procurando estabelecer uma visão histórica acerca do tema. Isto é, uma visão de pesquisa que busque muito mais compreender o fenômeno estudado do que apenas uma descrição dele. Sendo assim, o percurso metodológico a ser adotado será a pesquisa bibliográfica do tipo exploratória com uma abordagem quali-quantitativa.

De acordo com Fonseca (2002, p.32), a pesquisa bibliográfica é realizada tendo início com pesquisas de referências teóricas já estudadas e divulgadas em meio físico ou eletrônico: livros impressos, anais de eventos, artigos publicados em revistas científicas, site de órgãos respeitados pela academia, site do governo federal, dentre outros

Nessa primeira etapa da pesquisa bibliográfica, realizamos o levantamento de documentos obtidos no site do MEC para obter informações relacionadas à PNA (Decreto 9.765 este, assinado em 11 abril de 2019) e estudos em fontes bibliográficas para organizar cronologicamente as principais teorias da alfabetização no país e assim compreender o fenômeno a partir de uma visão geral dos fatos sobre o tema em estudo.

Resultados e discussão

Os estudos preliminares revelam que existem muitos equívocos na compreensão dos termos alfabetização e letramento no quadro da atual Política Nacional de Alfabetização, decreto nº 9.765 este assinado em 11 abril de 2019 com o objetivo de melhorar a qualidade de alfabetização em todo território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e funcional adotando um único método – o método fônico.

Segundo Moraes (2019), a consciência fonológica é uma condição



necessária, mas não suficiente, para as crianças poderem se beneficiar de um ensino sistemático de relações entre letras e sons. Assim, a perspectiva assumida pela PNA é muito inadequada, porque desconsidera o modo como a criança funciona, não leva em conta como suas concepções evoluem. Do ponto de vista didático, ela é desastrosa por diversos motivos. Além de praticar um ensino padronizado, que ignora o que a criança pensa e que não enfrenta a diversidade de conhecimentos dos alfabetizandos que estão numa mesma sala de aula, a perspectiva da PNA mostra-se com ideias já superadas cientificamente, além disso evidencia frágil no que diz respeito aos direitos das crianças, quando se trata de ter prazer brincando com palavras ou de cedo se deleitar com livros e outros textos do universo infantil.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi abordar os estudos iniciais da pesquisa, em andamento, sobre o tema as principais políticas de alfabetização adotadas pelo atual governo, em debate com os métodos/propostas de alfabetização no Brasil nas últimas décadas, esperamos que se obtenham resultados satisfatórios.

Referências

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6.ed.-São Paulo:ATLAS, 2008.

MORAIS, A.G. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019,



REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

SOUSA, Maria Lizandra Mendes de

Graduanda em Pedagogia

UFPI/CAFS

mazanda1626@gmail.com

ALENCAR, Luana Maria Gomes de

Mestre em Educação

UFPI

luanagalencar@ufpi.edu.br

Resumo: O estágio supervisionado é um componente curricular do curso de Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral/CAFS da UFPI, com particular importância por dar as/os alunas/os a oportunidade de perceber que teoria e prática não se dissociam, já que a prática profissional é constituída pelos saberes que foram historicamente construídos e que são socializados no interior da profissão. O objetivo desse trabalho é desenvolver reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de pedagogia, no contexto de pandemia, posto que emergem novas questões, que precisam ser pensadas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. As reflexões desenvolvidas nesse resumo expandido fazem parte de uma pesquisa que tem como objetivo geral analisar o lugar do estágio supervisionado no contexto do Programa de Residência Pedagógica/RP na UFPI. Pensar o estágio no contexto pandêmico se evidenciou uma necessidade, devido às demandas que foram surgindo, bem como a inevitabilidade de ignorar as condições postas de modo imprevisível, e que encaminham o desenvolvimento novas reflexões.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Estágio supervisionado. Pandemia.

Introdução

A formação acadêmica, em especial, no que se refere à docência, é um momento ímpar para as/os estudantes universitárias/os, uma vez que muitas/os não tiveram oportunidades de adentrar no ambiente acadêmico e vivenciar os processos amplos tanto de reflexão, criticidade, pluralidade de ideias, experiências e existências, quanto de se tornarem questionadoras/es da sua realidade e dos entornos que a envolvem. Assim, o estágio supervisionado, nos cursos de licenciaturas, promove a consolidação de novas perspectivas de enxergar a humanização no processo dialógico de ensino e aprendizagem das/



os envolvidas/os.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado é um componente curricular do curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral/CAFS da UFPI, com particular importância por dar as/os alunas/os a oportunidade de perceber que teoria e prática não se dissociam, já que a prática profissional é constituída pelos saberes que foram historicamente construídos e que são socializados no interior da profissão. Além dos mais, consolida três momentos relevantes: mobilidade e mobilização do ensinar e aprender; descobrir novas possibilidades de atuação; e reconstruir pensares, conceitos, didáticas e ações.

O estágio, dessa forma, pensando nos olhares holísticos e complexos, é uma excelente oportunidade de construir conhecimento teórico-prático, de conhecer os contextos profissionais, a realidade da sala de aula, desafios e possibilidades da profissão, entre outros aspectos. Diante disso, não podemos esquecer que em contexto de pandemia faz-se necessário repensar o estágio, sua oferta e seu desenvolvimento e os impactos das decisões tomadas na formação de futuros professores.

Pensando nessas articulações e nos diálogos e reflexões acerca do estágio supervisionado e os seus contornos, nos embasamos em Pimenta e Lima (2009; 2019) e Zabalza (2014) para abordar definições, conceitos e detalhes sobre a temática em questão, bem como nos alicerçamos em Freire (2011) na concepção de realizar conexões da autonomia para com a formação das/os profissionais educativas/os. Além disso, traçamos interferências do estágio às condições do contexto pandêmico.

Assim, por intermédio desses pressupostos, torna-se importante ressaltar que este trabalho é fruto de uma pesquisa de iniciação científica, em andamento, fomentado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), que tem como objetivo geral analisar o lugar do estágio supervisionado no contexto do Programa de Residência Pedagógica/ RP na UFPI, no curso de Pedagogia. Nesse sentido, o objetivo desse resumo expandido é desenvolver reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de pedagogia, no contexto de pandemia, posto que emergem novas questões, que precisam ser pensadas.

Procedimentos metodológicos

O trabalho proposto caracteriza-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, já que através das realidades vivenciadas, nas relações, interações e inter-relações, vão se construindo novos olhares sobre as práticas sociais, políticas



e culturais que corresponde à cada particularidade. Isto é, as pluralidades das situações e experiências possibilitam interpretações mais amplas contribuindo, assim, para as articulações com novas perspectivas de enxergar e compreender os fenômenos (MINAYO, 2012).

Além do mais, para aprimorar e dar conta das conexões da temática, temos realizado pesquisa bibliográfica, pois “[...] é constituída a partir de material elaborado” (GIL, 2008, p. 50) tendo em vista alcançar o objetivo da pesquisa. Nesse sentido, as vozes escolhidas para dialogar com nossos entendimentos fazem parte do conjunto de referências que atende o projeto de iniciação científica, que é intitulado: “O Lugar do Estágio Supervisionado no Contexto do Programa de Residência Pedagógica (RP) na UFPI”, especificamente no curso de Pedagogia.

Resultados e discussão

Falar de estágio supervisionado envolve compreender o quão vasto, complexo e árduo é o caminho do processo educativo e formativo, mas é também tecer possibilidades de superação de desafios e problemas no âmbito tanto do próprio estágio quanto da formação docente. Refletindo essas questões, propomos as seguintes indagações: “O que é estágio?”; “Como se desenvolve?”; “Qual sua importância?”. Esses questionamentos nos fazem trazer à tona vozes que mobilizam ponderações e visões divergentes tais quais semelhanças, o que, por sua vez, percorre as linhas gerais e específicas da temática abordada.

Nessa perspectiva, conforme Pimenta e Lima (2014, p. 45), o estágio é uma atividade teórica de “[...] conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto de sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que práxis se dá”. Essa visão das autoras nos permite ponderar que o estágio é teoria e prática educacional, superando assim visões equivocadas, como a de que seria o “momento da prática”, e mais: que dá a oportunidade de transformar a realidade de realização do estágio. Esse aspecto encaminha também para se traçar novos percursos argumentativos acerca dos desafios na formação das/os educadoras/es corroborando. Nesse sentido, Zabalza (2019) menciona que os olhares se voltam não apenas para o desempenho profissional, mas, especialmente, para os fatores que constituem esse ser humano e suas relações.

Na direção desses pressupostos, o estágio se desenvolve como uma possibilidade e oportunidade efetiva para a valorização e o reconhecimento da excelência no que diz respeito à prática formativa, assim como as observações de



melhorias e mudanças de suas ações, se perceber enquanto docentes, enxergar os detalhes da profissão e desenvolver e aplicar as habilidades e domínios na prática (ZABALZA, 2019).

Assim, nas linhas implícitas do raciocínio sobre as situações de aprendizagem, o estágio, de acordo com Pimenta e Lima (2014), exerce, por assim dizer, sua relevância nos mais variados âmbitos, como, por exemplo, na construção da identidade docente, na percepção da indissociabilidade entre teoria e prática, em sua constituição como um espaço propício para pesquisas, investigações e questionamentos no que se refere a práticas de ensino e aprendizagem. Permite enxergar os desafios que envolve a educação, possibilita a reflexão docente e é um lugar plausível de formação continuada, ressignificações de saberes e fazeres e de conhecimento compartilhado.

No ano de 2020, foi anunciada uma pandemia mundial, que fechou as instituições, sobretudo as educacionais e que acabou constituindo um cenário desafiador para as/os educadoras/es. Com o surgimento da pandemia, as instituições de ensino foram “fechadas” para não disseminar o vírus, a desigualdade social conectada com a realidade das/os discentes sendo cada vez mais mascaradas e idealizadas pela falsa democratização do saber por intermédio das tecnologias, o psicológico colocado em cheque, bem como o aumento das fortunas dos poderosos, vidas e mais vidas sendo menosprezadas e negligenciadas, são uns dos diversos exemplos das consequências da crise sanitária que se alastrou pelo país e pelo mundo.

Nesse ambiente de incertezas, dialogamos com Morin (2003) que fala sobre educar em uma era de incertezas é saber criar estratégias para enfrentar os desafios sem cair na falsa certeza. A respeito desse pensamento do autor, compreendemos que no meio do caos e da turbulência vamos buscando formas de resistências para com as forças de destruição e, ao mesmo tempo, refletimos que os eventos históricos dão as possibilidades de compreensão sobre os diversos caracteres que embarcam os processos de consciência, mas, principalmente, de usufruirmos das incertezas como modos de aprendizagem sobre o que está acontecendo e o que pode acontecer contribuindo, assim, para o desenvolvimento investigativo.

É pensando nessas questões e interligando com o contexto pandêmico, que o estágio se insere nesse contexto desafiador, fazendo com que surjam questionamentos do ponto de vista do professor, como: ser ofertado ou não na modalidade remota? se ofertado, quais as consequências, positivas e negativas, para a formação dessas/es alunas/os? Do ponto de vista do aluno, por exemplo:



Essas/es discentes terão equipamentos e internet para poder participar das atividades/aulas? E o contexto geográfico? Como está a saúde mental tanto das/os estudantes quanto das/os docentes?

Ainda não temos repostas certas para esses questionamentos, devido a esse cenário de tantas possibilidades e incertezas, mas, ousando parafrasear Morin (2003, p. 59), diríamos que “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”. Que possamos nos conectar com nós mesmos, estabelecer processos empáticos, respiramos, esperamos e aprendemos, de forma consciente e realista, através do mundo incerto e inesperado.

Compreendemos que mesmo com os múltiplos desafios que o estágio confronta cotidianamente, sobretudo os que foram colocados atualmente pela pandemia, seja pelo processo de desvalorização (da educação Pública, discursos errôneos para com as/os educadoras/es, ausência de estrutura para as tais aulas remotas) como pelos regressos e estagnação de transformações associadas aos jogos de interesses e poderes que moldam, movem, regem e controlam a sociedade, não podemos perder a esperança e nem deixar de lutar por condições de uma formação de qualidade com o desenvolvimento ativo, reflexivo, crítico, questionador, investigativo, argumentativo, enfim, fundamentais para o processo dialógico do ensino e aprendizagem. Dessa forma, concordamos com Pimenta e Lima (2019, p. 16-17), quando relatam:

[...] Que o estágio transforme o ensino em condição de emancipação das crianças e jovens oprimidos socialmente por essas elites, que buscam manter essa camada da população em condição de explorados. Por isso, explicitamos que o professor que queremos formar é o profissional crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas. Para isso, o estágio pode instrumentalizá-lo teoricamente para que abrace a perspectiva transformadora, ou seja, para que nos estágios esse futuro docente analise, compreenda, conheça, criticamente, desvele as teorias conservadoras que subjazem à práxis escolar. A pesquisa, nesse sentido, constituiu-se em método que instrumentaliza essa perspectiva.

Sendo assim, entendemos o estágio como momento único e rico na vida profissional e pessoal dessas/es estudantes em processo de formação, uma vez que se constitui como um eixo fundamental para ampliar e consolidar a práxis educativa por intermédio de ações, atuações e intervenções transformadoras necessária para a emancipação humana, social, psicológica, profissional,



histórica, cultural e educacional.

Considerações Finais

Nesse resumo expandido, apresentamos entendimentos e reflexões a respeito do estágio supervisionado no contexto de pandemia articulando com as especificidades e possíveis possibilidades de atuações e transformações. Assim, ao julgar pelas vozes que nos fundamentam esse trabalho, averiguamos que o conceito de estágio além de ser bastante complexo e diverso, está associando ao tipo de educação que se almeja ter, aos laços entre teoria e prática, investigação e processos questionadores e argumentativos, reflexões e criticidades, tal qual como se desenvolve e sua importância para além do desempenho profissional.

Além disso, percebemos também que os detalhes de exclusão (ausência de estrutura para as aulas remotas, falta de equipamentos e internet para o acesso as aulas, o contexto geográfico, familiar, social, econômico das/os alunas/os) ampliam os desafios de uma formação respaldada nas dinâmicas de emancipação, humanização, transformação e libertação das vozes que são oprimidas constantemente pelos dilemas opressores da classe que rege a sociedade. Dessa forma, o estágio se torna um campo epistemológico para construção e reconstrução de soluções para os problemas existentes. Isso não quer dizer que todas as problemáticas serão resolvidas, mas sim, criar um coletivo concreto de diálogos, reflexões, questionamentos e pesquisas.

Nessa perspectiva, por meio dessas palavras repletas de sentido e significado, esperamos contribuir com perspectivas teóricas e práticas que pensem o estágio para além da proficiência profissional, como afirmar que nele perpassam desafios, mas também possibilidades em tempos como estes que estamos vivenciando, a partir da capacidade criativa e reflexiva dos educadores e alunos. Nesse artigo, a atenção é a análise do estágio supervisionado, como sendo uma etapa da pesquisa que está em andamento e que o analisa no contexto Residência Pedagógica.

Referências

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo:Atlas, 2008.
- Morin, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágios



supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019, p.1-20.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.



REFLEXÕES ACERCA DA ESCRITA BIOGRAFIA: USOS E DESAFIOS

SILVA, Zélia Maria Carvalho

Mestre; UFPI

zeliamariac@gmail.com

ALMEIDA, Luzia da Silva

Graduanda em Pedagogia; UFPI

luziasilvaalmeida20@gmail.com

QUEIROZ, Josivaldo de Sousa

Graduando em Pedagogia; UFPI

josivaldoqueiroz700@gmail.com

FONSECA, Ronnyel Nunes,

Graduado em Pedagogia; UESPI

ronnyelfonsecanunes@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre os usos e desafios da escrita biográfica no meio acadêmico. Ele faz parte das discussões e pesquisas realizadas pelo grupo de Estudo “Biografias de Educadores – GEBE”, do Curso de Pedagogia do CAFS/UFPI, que é composto por pesquisadores de várias IES e busca investigar sobre a temática biografia e história de vida de professores. No desenvolvimento dos estudos, verificou-se que a biografia tem sido um campo de pesquisa que tem crescido no meio acadêmico, revelando-se um instrumento de desconstrução das aparências. A pergunta que norteia este estudo é: do que trata a biografia e quais os desafios que ela enfrenta? Como procedimento metodológico utilizou-se uma pesquisa bibliográfica, com base no aporte teórico de: Albuquerque Júnior (2007; 2012); Avelar e Schmidt (2012); Silva (2012); Borges (2012) e Machado, Nunes e Santana (2019). De acordo com os resultados parciais dessa pesquisa, observou-se que a biografia, apesar de ainda enfrentar desafios, é considerada atualmente como uma possibilidade de escrita da história.

Palavras – Chave: Biografia. Usos da Escrita biográfica. Desafios da escrita biográfica.

Introdução

O crescimento da demanda por estudos biográficos, a partir da década de 1980, tem mostrado que a sociedade está, cada vez mais, buscando esse gênero em busca de conhecer não só o outro, mas a si mesmo, pois, falar do outro é falar de si (BORGES, 2012). Vale lembrar que essa mudança ocorreu,



com a abertura dada pela terceira geração do movimento dos Annales e das pesquisas realizadas pela Sociologia, Etnologia e Antropologia, “[...] em regra preocupados em problematizar as relações entre indivíduo, sociedade e memórias numa nova inscrição discursiva” (MACHADO, NUNES e SANTANA, 2019, p. 9), principalmente após a Primeira Guerra Mundial.

Nesse sentido, podemos perceber que o olhar da sociedade para as histórias de vida dos sujeitos, suas individualidades, colocaram a escrita biográfica em outro patamar, mostrando que é possível discutir os aspectos políticos, econômicos, sociais, históricos e culturais, partindo do individual para o coletivo, já que, o relato biográfico deve ser sempre contextualizado. Esta multiplicidade de trajetórias/percursos enriquece o olhar sobre pessoas, acontecimentos, fatos e descortina vertentes das temporalidades tidas como absolutas. (SANTIAGO, 2019, p.40). Um outro aspecto que fez com que a escrita biográfica garantisse um espaço maior na sociedade, foi a expansão da mídia, principalmente a televisiva, ao trazer para o público histórias de vida de seus personagens, causando curiosidade e incentivando as histórias das individualidades (VIEIRA e MACHADO, 2019).

O objetivo deste trabalho é refletir sobre os usos e desafios da escrita biográfica no meio acadêmico. Um tipo de escrita que pode se referir a narrativas “[...] que envolvem seleção, descrição e análise de uma trajetória individual com base em diferentes metodologias, autobiografias, memórias e testemunhos [...]” (SILVA, 2012, p. 40 -41). Mas, que às vezes, é vista como um gênero inferior em seu valor e impossível de ser praticado.

Os desafios são muitos, desde a questão da subjetividade, até a recuperação do papel da biografia na historiografia, com a desmistificação da ideia de que a mesma, servia apenas como representação da visão de uma história factualista, com a descrição cronológica dos fatos, sem grandes preocupações sociais (AVELAR, 2007). Podemos considerar como um outro desafio, a utilização da escrita biográfica na formação docente, uma vez que, os estudantes teriam que descrever suas memórias e suas trajetórias individuais, através de um memorial, que é um tipo de narrativa (auto) biográfica (Brito, 2010). Isso os levaria a refletir sobre o processo de formação.

Procedimentos metodológicos

No desenvolvimento da investigação, com o intuito de refletir sobre os usos e desafios da escrita biográfica no meio acadêmico, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, fundamentada nos autores:



Albuquerque Júnior (2007; 2012); Avelar e Schmidt (2012); Silva (2012); Borges (2012) e Machado, Nunes e Santana (2019). Este aporte teórico proporcionou aos pesquisadores o contato direto com diversas fontes discutidas no grupo de estudo GEBE, apresentando-se como fontes significativas, uma vez que, contribuem para a compreensão do gênero biográfico como uma perspectiva metodológica.

Cabe ressaltar que os procedimentos metodológicos utilizados em uma pesquisa biográfica são semelhantes a qualquer pesquisa histórica (BORGES, XXX). Eles buscam investigar os acontecimentos históricos não como algo estático e pontual, mas como algo dinâmico. Assim, as pesquisas biográficas

“[...] tornam possível o redimensionamento de várias problemáticas concernentes à escrita da história e das relações sociais [...] alargando nossa compreensão do passado sem tomá-lo como uma unidade dada e coerente, mas como um campo de conflitos e de construção de projetos de vida [...]” (MACHADO e NUNES, 2019, p.78).

Resultados e discussão

A Biografia é um gênero textual que os historiadores afirmam ter surgido na Grécia e Roma Antiga, apesar que há conhecimentos de trechos escritos por egípcios que se referiam aos grandes líderes, que pode ser caracterizado como texto biográfico. Tal gênero tem como finalidade narrar os acontecimentos da vida de alguém, seja uma grande personalidade ou pessoa comum. Por muito tempo, perdurou privilegiando aqueles que ocupavam posição de grande poder e influência, como o imperador, general, resumindo figuras públicas, em sua grande maioria homens, pouco se via mulheres. Com o passar do tempo, foi se desconstruindo esse pensamento e buscando escrever sobre pessoas comuns que contribuíram em seu meio social.

É importante salientar que o estudo biográfico é amplo, se constitui em um mergulho profundo na trajetória de vida do biografado, diz respeito ao contexto de época, cultura e pensamentos. É um tipo de texto narrativo, não necessariamente escrito em ordem cronológica, e pode se apresentar em terceira ou primeira pessoa (autobiografia). Os textos biográficos diferem-se uns dos outros em relação ao foco narrativo e quanto à sua extensão, pode ser uma biografia quando refere-se a estudo da vida e época de determinada pessoa; autobiografia, na qual o autor fala sobre si mesmo, dando ênfase aos acontecimentos marcantes ou situações específicas de sua vida; e a minibiografia muito comum nos livros didáticos,



contendo pequenas informações sobre autores, por exemplo. Há biografias bem conhecidas como a de Padre Cícero (1844-1934), Maria da Penha (1945) e Maria Quitéria (1972-1853). Vale lembrar que, nesse tipo de pesquisa, uma mesma pessoa ser biografada mais de uma vez sobre diferentes perspectivas, isso vai depender dos interesses do biógrafo.

A escrita biográfica ao longo dos anos, e principalmente em um passado recente, adquiriu um espaço nunca observado na historiografia. O movimento biográfico ganha força com os *Annales*, na primeira metade do século XX, porém enfrentava resistência por estar próximo a todo momento do real e do fictício, tornando assim seu caráter científico contestado por vezes. Mas, a tentativa de ruptura da visão positivista da história, bem como de seu caráter linear, produziu um vácuo que foi preenchido pela biografia, dando assim um novo rumo e visão, a partir da participação do individual na história coletiva, do menor na história do maior, do invisível na história do visível aceito e eternizado pela história geral.

Dito isso, pensamos na biografia como ampliação e enriquecimento das possibilidades da historiografia, pois faz “[...] do historiador alguém que não aponta caminhos únicos, mas que descobre bifurcações, entroncamentos, cruzamentos de caminhos que são ao mesmo tempo fronteiras e possibilidades” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 248 apud AVELAR, 2010, p. 162). A história oral adquirida mediante entrevistas, as provas documentais e os relatos de pessoas contemporâneas aos biografados, se constituem elementos importantes na construção da memória individual e coletiva de uma sociedade. São essas bifurcações, entroncamentos e cruzamento citados por Albuquerque Junior, que nos mostram o quanto se faz necessária a valorização da biografia para uma visão crítica da história geral, bem como, de perceber sua contribuição, para o surgimento de novos fatos incorporados a historiografia.

Ademais, chegar a essa percepção, seria como dar novos ângulos a uma mesma imagem, olhar uma partícula minúscula invisível a olho nu, com um microscópio, enfim, incluir a micro-história, no contexto da macro-história. E quando falo em micro e macro história, não falo para dimensioná-las, apenas para destacar que ambas são importantes e por essa razão devem caminhar juntas. Uma porque prioriza as estruturas maiores, grandes personagens... e a outra por analisar os marginalizados da história, os desconhecidos. Portanto Avelar (2010, p. 162) nos diz que

A possibilidade de uma individualidade fixa, unitária e coerente parece então se perder em meio a uma pluralidade de identidades, referências, locais. Os indivíduos não podem mais



ser enquadrados em esquemas conceituais definidos e em marcos teóricos pré-estabelecidos. Os vários aspectos de uma vida não são suscetíveis a uma narração linear, não se esgotam numa única representação, na ideia de uma identidade.

Parece-nos significativo salientar alguns desafios que o biógrafo enfrenta ao realizar a sua pesquisa, o primeiro deles é em relação ao entendimento de que falar do outro, é falar de si, ou seja, “[...] tentando-se compreender uma vida, acaba-se por pensar o outro por si mesmo e a si mesmo pelo outro, em um permanente jogo de espelhos”(BORGES, 2012 p. 41-42). Esse movimento requer que o biógrafo(a) trabalhe o seu autoconhecimento e suas próprias emoções, tendo o cuidado com a interferência da subjetividade na pesquisa (AVELAR, 2007).

Considerações finais

A Biografia é um gênero textual que vem ganhando destaque nos espaços acadêmicos e tem possibilitado conhecer muitas histórias de pessoas que ofereceram contribuições em seu meio social, seja na educação, saúde e em outros âmbitos da sociedade. Nos permite saber com profundidade todo o contexto social de época na qual o biografado esteve inserido, possibilitando uma visão crítica sobre determinados fatos e ações.

Como vimos, a história não se esgota em um único modelo de representação. É inimaginável pensar na construção da historiografia moderna e não destacar a importância da escrita biográfica em sua composição. Conforme diz Avelar (2010, p. 170), “as pesquisas biográficas tornam possível o redimensionamento de várias problemáticas concernentes à escrita da História e às relações sociais”. É por meio das relações sociais, políticas, religiosas, familiares, enfim, pelo pertencimento da figura individual no contexto coletivo que a escrita biográfica se apresenta nessa condição. Pois, à medida que se revela coisas específicas do momento histórico vivido pelos biografados, também redescobrimos o contexto no qual ele estava inserido, assim a história pode ser escrita com maior riqueza de informações, mais precisão dos fatos e sem dúvida, torna-se mais inclusiva por inserir figuras antes marginalizadas e invisíveis no cenário da história.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A singularidade: uma construção nos andaimes pingentes da teoria histórica. In: **História: a arte de inventar o passado: ensaios de teoria da história**. Bauru: Edusc, 2007, p.247-254.



- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. O significado das pequenas coisas: história, prosopografia e biografemas. In: AVELAR, A. de S. e SCHMIDT, B. B. (Orgs.). **Grafia da Vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica**. São Paulo: Letras e Voz, 2012.
- AVELAR, A. de S. A retomada da biografia histórica: problemas e perspectivas. In: **Oralidade**: Revista de História Oral/ Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo. São Paulo, ano 1, n. 2, jul./dez, 2007.
- AVELAR, A. S. **A biografia como escrita da História**: possibilidades, limites e tensões. Revista de História (UFES), v. 24, p. 157-172, 2010.
- AVELAR, A. de Sá; SCHMIDT, B. B. (Orgs.). **Grafia da Vida: Reflexões e Experiências com a escrita biográfica**. São Paulo: Letra e Voz, 2012.
- BORGES, V. P. Nas pegadas de um leão: notas de pesquisa sobre a vida de Ruy Guerra. In: AVELAR, A. de S.; SCHMIDT, B. B. (Orgs.). **Grafia da Vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica**. São Paulo: Letras e Voz, 2012.
- BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z. & LUGLI, R. S. G. (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/ investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- CAMPOS, Lorraine Vilela. **Biografias**. MUNDOEDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/biografias/>> Acesso em: 17, nov de 2020.
- DIANA, Daniela. **Biografia**. Toda Matéria. Disponível em: <<https://todamateria.com.br/biografia/>> Acesso em: 17, nov de 2020.
- DOSSE, François. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Edusp, 2009.
- NEVES, Daniel. **Biografia**. Brasil ESCOLA. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/biografia>> Acesso em: 17, nov de 2020.
- MACHADO, C. J. dos S.; NUNES, M. L. da S. e SANTANA, A. M. S. (Orgs.). **Exercício da Escrita (Auto) Biográfica**. 1ed. Fortaleza, CE: UECE, 2019.
- SANTIAGO, S. M. de M. Conversando sobre narrativas Biográficas: alguns apontamentos. In: MACHADO, C. J. dos S.; NUNES, M. L. da S. e SANTANA, A. M. S. (Orgs.). **Exercício da Escrita (Auto) Biográfica**. 1ed. Fortaleza, CE: UECE, 2019.
- SILVA, W. C. L. da. Espelho de Palavra: Escrita de Si, Autoetnografia e Ego – história. In: AVELAR, A. de S. e SCHMIDT, B. B. (Orgs.). **Grafia da Vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica**. São Paulo: Letras e Voz, 2012.
- VIEIRA, E. S. e MACHADO, C. J. dos S. Biografia e Memória: Desafios de Pesquisas. In: MACHADO, C. J. dos S.; NUNES, M. L. da S. e SANTANA, A. M. S. (Orgs.). **Exercício da Escrita (Auto) Biográfica**. 1ed. Fortaleza, CE: UECE, 2019.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDO BIOGRÁFIA DE EDUCADORES (CAFS)

SOUSA, Celia Camelo de
Doutora; UFPI/CAFS
celitapedagoga@hotmail.com

ALMEIDA, Gildênia Moura de Araújo
Pós – doutora; SEDUC
gildeniamoura@gmail.com

SOUSA, Maria Lizandra Mendes de
Graduanda em Pedagogia; UFPI/CAFS
marializandra1626@gmail.com

SOUSA, Lígia Carolina Alves dos Santos
Graduanda em Pedagogia; UFPI/CAFS
santosligia564@gmail.com

Resumo: O presente relato de experiência tem o objetivo de descrever o que fizemos no Grupo de Estudo Biografia de Educadores (GEBE) do CAFS, durante os três meses de sua existência. A criação do grupo deve-se ao fato da necessidade em estudar sobre a trajetória de vida e profissional dos educadores mais antigos do curso de Pedagogia do CAFS. Neste sentido, temos como metodologia o relato oral dos participantes, como também uma pesquisa bibliográfica, decorrente dos textos já estudados. Temos como resultados que a biografia é uma narrativa, ou seja, trajetória de vida que inicia com o nascimento de alguém até sua morte ou pode ser pessoas vivas. Temos como conclusão que a biografia vem se destacando ao longo dos últimos anos, propagando a trajetória de vida de pessoas que trouxeram uma relevância para a sociedade.

Palavras-chave: Educadores. Biografia. Trajetória de vida.

Introdução

O presente relato de experiência tem o objetivo de descrever o que fizemos no Grupo de Estudo Biografia de Educadores (GEBE) do CAFS, durante os três meses de sua existência, ou seja, iniciamos dia 27 de agosto de 2020. A criação do grupo deve-se ao fato da necessidade em estudar sobre a trajetória de vida e profissional dos educadores mais antigos do curso de Pedagogia do CAFS-Pedagogia. Percebemos a necessidade de termos documentos científicos que possibilitasse um maior acervo sobre a história do curso de Pedagogia-CAFS.



Neste sentido, a proposta do grupo no primeiro momento foi a discussão de textos que abordem a temática em questão sobre biografia de educadores, em que no momento estamos estudando o livro *Grafia da vida*, reflexões e experiências com a escrita biográfica. Os textos têm histórias de várias personalidades, desde a história no geral, como desconhecidos, proporcionando o conhecimento das histórias de vida dessas pessoas.

No segundo momento, iremos escrever três artigos sobre os educadores mais antigos do curso de Pedagogia, em que sua formação acadêmica é algo relevante para entender como esses educadores se tornaram docentes, destacando seus desafios e vitórias nesse processo. Sabemos que a formação é algo de relevância para a profissão de professor, pois o profissional que faz suas capacitações proporciona uma melhor atividade no seu ambiente de trabalho.

No terceiro momento, realizaremos a propagação da pesquisa, através da participação em eventos científicos, seja congressos, encontros e conferências. Ainda pretendemos publicar esses artigos em livros e revistas.

O grupo proporciona compreender como se faz uma biografia e entender todos os processos que passou o profissional da educação, gerando saberes para os pesquisadores que estão realizando essa pesquisa, como também para os que irão ler no futuro os artigos que iremos escrever. Neste sentido, o que o grupo fez durante esses três meses?

Com isso, lemos e discutimos em grupo seis textos, em cada encontro percebemos que os mesmos trazem um complemento e muitos saberes para nosso conhecimento. Os encontros acontecem de 15 em 15 dias, por meio da plataforma Google Meet, tendo dez (10) participantes.

Procedimentos metodológicos

Quanto ao procedimento metodológico do relato desse trabalho, traz descrição do que ocorreu durante os seis encontros do grupo de pesquisa GEBE, no primeiro encontro tivemos a participação de oito (08) pessoas, no qual teve a professora Célia discutindo o texto: “O significado das pequenas coisas: história, prosopografia e biografemas”, do autor Durval Júnior, em que o mesmo destaca o conceito de história, ou seja, Veyne (1989, apud, Durval Júnior), a história “é as diferenças entre o presente e o passado a tarefa de estabelecer o ponto de corte, o momento de ruptura que separa estes tempos”.

O autor Durval Júnior (2012, p. 15) destaca os conceitos de prosopografia, ou seja, “na antiguidade era um gênero de estudos e de narrativa que auxiliava os estudos históricos”. Enquanto isso, o biografemas são: “os elementos sem os



quais não haveriam os elementos biográficos” (2012, p. 36), isto é, local, data de nascimento e de morte, profissão, amigos que o biografado tinha, etc.

No segundo encontro, tivemos a presença de quatro (04) pessoas, no qual teve a Prof^a Zélia discutindo o texto intitulado “Espelho de palavras: escritas de si, autoetnografia e ego-história”, de Wilton C. L. Silva. Neste, são ressaltados conceitos fundamentais para intensificar o processo de compreensão acerca do que está por trás da escrita. Assim, o autor (2012) diz que a escrita de si é quando a pessoa estabelece relações consigo mesmo por intermédio de manifestações que aconteceram de forma temporária que se constrói dependendo dos sentimentos que o sujeito está vivenciando no momento.

Em relação à autoetnografia, segundo Silva (2012), é o rompimento das diversas separações existentes entre autor-narrador, dando, dessa forma, maiores desdobramentos e desbravamentos entre subjetividade e a produção do texto. Já a ego-história é o passeio, por assim dizer, de historiador-autor-narrador ao qual “sua proposta estabelece um recorte no qual a dimensão pública e profissional ocupa centralidade” (2012, p. 55), ou seja, são as relações e inter-relações que o sujeito, na hora de escrever sua própria história, estabelece para fazer como se outra pessoa era quem estivesse vivenciando tudo o que vivenciou.

No terceiro encontro, tivemos sete (07) partícipes, no qual a discente Maria Lizandra ficou responsável pela discussão do texto “Escrita da história, escrita biográfica: das possibilidades de sentido”, de Alexandre de Sá Avelar, em que o mesmo, por meio de aspectos cronológicos, vai abordando as mudanças ocorridas no gênero biográfico, os contornos da pluralidade, do hibridismo, os desafios, lugar marginal que a biografia ocupava, os limites entre rigor científico e ficção, aproximação com a verdade e fronteira entre o “eu” e o “outro”.

Nessa perspectiva, nos entornos dos diálogos feitos e construídos através da leitura e discussão do texto, conseguimos compreender que a biografia promove um privilégio ao oportunizar a revalorização e o reconhecimento de pessoas que contribuíram com a sociedade, o que, por sua vez, corrobora com Avelar (2012, p. 78) ao dizer que expandimos nosso entendimento acerca do passado “sem tomá-lo como uma unidade dada e coerente, mas como um campo de conflitos e de construção de projetos de vida”.

No quarto encontro, contamos com nove (09) participantes, no qual teve a aluna Luzia discutindo o texto “Nas pegadas de um leão: notas de pesquisa sobre a vida de Ruy Barbosa”, de Vavy Pacheco Borges. Essa obra nos instiga tanto a percorrer as linhas profundas de produzir textos em primeira pessoa, como



também ter a dimensão do processo ardor, detalhista e repletos de sentimentos que a biografia exerce e tem mostrado, assim, sua relevância nos mais variados âmbitos.

A autora, no decorrer da sua escrita, vai trazendo à tona os pormenores do seu interesse pela vida de Ruy Barbosa que vão se fundindo com os olhares de como são vistos os biógrafos, bem como os aspectos explícitos e implícitos de sua própria vida fazendo com que os leitores, em determinado momento, pensem que Vavy e Ruy são as mesmas pessoas, pois a biografia, como ela mesma diz, “[...] provoca a pensar o outro e a si mesmo, pois falar do outro é falar de si; tentando-se compreender uma vida, acaba-se por pensar o outro por si mesmo e a si mesmo pelo outro, em um permanente jogo de espelhos” (2012, p. 85).

Nessa dinâmica, no quinto encontro tivemos cinco (05) pessoas participando, tendo o aluno Josivaldo responsável pela discussão do texto “Escrever com imagens, filmar com palavras: documentário e historiografia”, de Ana Carolina de Moura Delfim Maciel. O texto aborda sobre os limites tênues entre fato e ficção, sobre as implicações entre memória e narrativas de vida, no qual a pesquisa é dedicada ao cinema industrial brasileiro, destacando o percurso e percalço da Companhia Cinematográfica Vera Cruz. Vera Portnow Sampaio era uma imigrante russa que ingressou no cinema brasileiro em uma pequena aparição em *Caiçara* (Adolfo Celi, 1950), em seguida atuando em *A estrada* (1956), *O preço da vitória* (1958) e em *A marcha* (1971), todos dirigidos por seu marido, Osvaldo Lebre Sampaio. O objetivo do texto era revisitar por meio de entrevista e registro de depoimentos, privilegiando um caráter autobiográfico das biografadas, evidenciando as escolhas e evidências, suas lembranças e esquecimentos.

E, por fim, no sexto encontro, contamos com a participação de sete (07) pessoas, no qual teve o colaborador Ronnyel discutindo o texto “Francisco de Lima e Silva na Confederação do Equador: biografia e escrita da história”, de Adriana Barreto de Souza, que relatou a trajetória e vida de Francisco de Lima e Silva (1785-1853). A intenção central é o de pensar o valor heurístico das biografias, ou seja, a descoberta e a investigação dos fatos na história da repressão à confederação do Equador, construindo como eixo da narrativa do então brigadeiro Francisco de Lima com Dom Pedro I, nomeado para comandar o exército imperial. A trajetória de Francisco de Lima e Silva, ajuda a refletir sobre o que tem sido a figura de uma sociedade pensar o social e relações de poder que lhe são intrínsecas, evitando a construção de imagens monolíticas dopassado.



Resultados e discussão

Quanto aos resultados o estudo ainda está em andamento, mas percebermos que a biografia tem uma importância para a educação nos últimos tempos, proporcionando diversas pesquisas, desde religiosos, educadores, pessoas que não eram tão conhecidos na sociedade, possibilitando esse conhecimento sobre a história de vida de pessoas.

Partindo desse olhar, averiguamos também o quanto necessitamos conhecer a nós mesmos para produzir textos mais significativos, assim o diálogo da leitura, discussão e escrita vão tendo mais sentido ao passo que estabelecemos mais conectividade com os múltiplos aspectos que envolvem as relações pessoais e interpessoais. Além disso, acabamos por construir novos arranjos tanto para com a educação, educadores e discentes, quanto para sua historicidade.

Considerações Finais

Apresentamos, neste trabalho, um relato de experiência sobre as vivências em um grupo de estudo biográficos de educadores, no qual, até o exato momento, contribuiu de forma apreciável para a valorização e o reconhecimento que a biografia exerce na produção de novas perspectivas na educação ao proporcionar realizações de pesquisas, projetos, intervenções e atuações no registro da trajetória de vida de pessoas que ajudaram em diversos contextos para a sociedade.

Mediante isso, verificamos também a importância de envolver os discentes em grupos de estudos que aborde o gênero biográfico ao possibilitar que os mesmos compreendam e reconheçam o quanto as histórias de vida das pessoas são diferentes e, em especial, destacar os detalhes perante cada nova experiência. Além disso, o incentivo para produzir textos em primeira pessoa, bem como amenizar processos egocêntricos que aprendemos a disseminar pelas mudanças ocorridas na sociedade.

Referências

AVELAR, Alexandre de Sá. Escrita da história, escrita biográfica: das possibilidades de sentido. *In*: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. **Grafia da vida**: reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012, p. 63-80.

BORGES, Vavy Pacheco. Nas pegadas de um leão: notas de pesquisa sobre a vida de Ruy Guerra. *In*: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso.

Grafia da vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012, p. 83-104.

JÚNIOR, Durval. O significado das pequenas coisas: história, prosopografia e biografemas. *In:* AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. **Grafia da vida:** reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012, p.

MACIEL, Ana Carolina de Moura Delfim. Escrever com imagens, filmar com palavras: documentários e historiografia. *In:* AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. **Grafia da vida:** reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012, p. 105-121.

SILVA, Wilton C. L. Espelho de palavras: escrita de si, autoetnografia e ego-história. *In:* AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. **Grafia da vida:** reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012, p. 39-61.

SOUZA, Adriana Barreto de. Francisco de Lima e Silva na confederação do Equador: biografia e escrita da história. *In:* AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. **Grafia da vida:** reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012, p. 125-148.

EIXO 5

Políticas globais e a agenda para a educação no Brasil

Análise da agenda para a educação no Brasil referenciada nas políticas internacionais para a educação no mundo; O Estado brasileiro, as políticas internacionais para a educação e o atual estágio de estruturação da educação no Brasil; Elementos para o debate sobre a influência das políticas globais na atual configuração da educação no Brasil.



RESUMOS EXPANDIDOS



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: NOVA ORIENTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

PEREIRA, Igo Miquéais dos Santos

Graduado em Pedagogia; UFPI

igomiqueias94@outlook.com

Resumo: O presente trabalho pretende compartilhar discussões a respeito do documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordando a sua importância para o contexto educacional atual. Discutir o contexto em que a BNCC se valeu para nortear a aprendizagem dos educandos. O uso da metodologia bibliográfica para o levantamento de dados a respeito da temática para a produção do manuscrito. O contexto histórico de surgimento de uma Base para a orientação da Educação Básica se dá em consonância na Constituição Federal de 1988 e é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Art. 26 “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” Pontua-se que o surgimento da Base e do seu estabelecimento normativo, será visto por alguns pensadores da educação como homogeneizadora do ensino, podendo elaborar modelos únicos de currículos a ser seguidos e não respeitando a cultura dos sujeitos. Os resultados obtidos na construção desta pesquisa bibliográfica evidenciam que a construção dos currículos escolares devem ser elaborados com o documento Base que norteia a aprendizagem dos educandos da Educação Básica, respeitando o contexto global, regional e principalmente local e acima de tudo que deva respeitar a formação crítica, subjetiva, humana e social dos sujeitos. Evidenciando a BNCC como documento normativo, sendo estabelecido e que deve ser seguido.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Base Nacional Comum Curricular. Educação Básica.

Introdução

Este artigo teve como objetivo fomentar discussões acerca do documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através de fontes bibliográficas para dar suporte a sua construção. A BNCC é posta como um documento orientador para a educação básica, tendo a sua efetivação no ano de 2018. Seguindo o estabelecido no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 **Art. 210:** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. E que também está estabelecido na Lei de



Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 93.94/96 no seu Artigo 26 da redação pela Lei nº 12.796, de 2-13 sobre a Educação Básica que estabelece:

“Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Posto como um documento normativo, a BNCC tem como uma de suas incumbências servir como orientação a escola para a criação do seu próprio currículo, adequando-os as suas características locais e regionais. A BNCC ganhou o seu espaço diante aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), pontuando que os PCNS continuam a ser documentos norteadores para os professores, apenas não é mais o documento estabelecido para a construção dos currículos escolares. Por ser um documento que serve de segmento para toda educação básica, a BNCC compete exigências de aprendizagens para Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio, em que as escolas devem construir os seus currículos em cima do que está imposto nos objetivos de aprendizagem da BNCC.

A abordagem referente a inserção da BNCC no atual contexto educacional, pode vir a fortalecer para o caminho de educação pública de qualidade, sendo composta por elementos que viabilizam o ensino de qualidade, como por exemplo, respeitar o contexto e bagagem cultural que o aluno já traz consigo fora da sala de aula, assim, sendo uma forma de respeitar a diversidade de origem de cada aluno e um passo para a construção integral de conhecimento. Se faz preciso o debate de um documento preciso para nortear a aprendizagem e formação humana na escola, a fim de discutir importantes contribuintes para a educação do cenário atual, servindo como base para produção de currículos escolares. O frequente debate de documentos norteadores da educação, pode contribuir para possivelmente equiparar erros cometidos no processo de ensino aprendizagem na educação básica, contribuindo ao mesmo tempo para a reflexão acerca do que o documento pode emanar reflexo da formação crítica do sujeito no contexto em que está inserido.

A construção deste trabalho ocorre com a utilização da pesquisa bibliográfica, por constar com armazenamento de informações, através de livros, trabalhos e artigos científicos e o documento da Base Nacional Comum Curricular, servindo como principal fonte para elaboração desta pesquisa. Utilizando



também os estudos de outros documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), além de livros digitais que se tornam essenciais para discorrer o trabalho. Segundo Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente, de livros e artigos científicos e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa temática.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos com a construção deste trabalho evidenciam a importância da BNCC para a educação de qualidade e atender a diversidade de aprendizagem dos alunos. A estrutura do documento de forma bem repartida dá a conotação de que professores e alunos devem seguir o que está contemplado na Base, servindo de referência para alcançar os objetivos para uma educação básica de qualidade. No entanto, a inserção da BNCC poderá sofrer críticas de pensamentos de que este documento para servir como norte na educação básica pode talvez homogeneizar a classe de alunos, não respeitando a diversidade, já que deve ser seguido as competências e habilidades que devem ser trabalhadas em cada ano e etapa da educação básica.

Percebemos a nítida importância de um documento norteador na elaboração dos currículos escolares, tentando garantir uma boa aprendizagem aos alunos sem violar a sua subjetividade. Talvez possa haver resistência na inserção de um documento que faça modificações no andar da educação, talvez por avaliadores, profissionais da educação e pensadores pioneiros nesses estudos, porém devem-se adequar com novos processos e garantir o máximo uma educação de qualidade a todos os educandos, respeitando a singularidade de cada um, reverenciando o contexto que estão inseridos e construindo um conhecimento crítico e transformador.

Procedimentos metodológicos

O presente artigo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica, optando pela escolha por constatar na produção de outras obras, que este tipo de metodologia se torna um meio mais acessível para produções científicas que abrem discussões bastante necessárias, conseguindo verificar pontos de vistas diferentes um do outro de uma temática em questão. Inicialmente, uma pesquisa de busca no Google Acadêmico por trabalhos referentes ao tema e



autores que já abordaram o tema, para então dar suporte a base teórica deste trabalho. Carvalho et al. (2019, p.37) “utiliza fontes bibliográficas ou material elaborado, como livros, publicações, artigos científicos, impressos, diversos ou, ainda, textos extraídos da internet”.

O percurso desta pesquisa se deu em primeira parte pela leituras de conteúdos sobre a Base Nacional Comum Curricular e do próprio documento. Posteriormente, foram realizadas leituras de documentos que abordam sobre a BNCC no contexto educacional e, por fim, leituras de conteúdos de metodologia científica com ênfase na pesquisa bibliográfica. A escolha pela abordagem sobre a BNCC no recente contexto educacional se deu pela vontade de pesquisar mais a fundo os ganhos que a educação obtém posteriormente ao funcionamento desse documento normativo e compreender as mudanças na educação em frequência, querendo debater e, ao mesmo tempo, tentando compreender a BNCC em meio as mudanças que a educação vem a enfrentar nos constantes momentos ao longo do tempo. Estar sempre gerando debates referentes às aprendizagens dos educandos na educação básica é nosso principal objetivo enquanto educadores.

Considerações finais

As discussões acrescidas acerca de como a BNCC possa ter seu impacto na educação e simultaneamente na formação humana são sempre necessárias. A Constituição Federal e a LDB estabelece que a educação é dever do Estado e da família, o Estado enquanto responsável pela educação faz o que lhe é estabelecido e enquanto a família também se compromete com a sua parte. A criação de uma Base para orientar a Educação Básica pode ter surgido no intuito de estabelecer o que já poderá ser estabelecido no Artigo 210 da CF de 88 e no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, os debates criados sobre como a BNCC devem ser suporte para a garantia de aprendizagens condizentes com o nível em que os alunos se encontram em determinado ano, podendo ser impacto na qualidade da educação, uma vez que os professores sigam os currículos das escolas elaborados em cima desse documento normativo que rege a educação básica.

Ressalta-se, portanto, a importância de uma base para guiar a aprendizagem na educação básica, percebendo também que a construção do documento se deu de forma minuciosa a partir do momento em que várias versões do documento foram realizadas até chegar na versão final. Sendo uma temática bem discutida por pesquisadores científicos, compreende-se as diferentes opiniões a respeito da Base Nacional Comum Curricular, na qual se



analisam as contribuições dessas discussões para se ter o real conhecimento do documento. Na construção deste conhecimento se compreende que abrir debates referente a BNCC se torna sempre preciso quando vemos, no decorrer dos anos, quais rumos a educação brasileira está tomando. Discussões que dão acréscimos a nossa educação pública brasileira sempre trará reflexões necessárias e importantes no cenário educacional.

O que se tem esperança é de que o documento venha a contribuir para o progresso da educação, mas ao mesmo tempo respeitando a singularidade de cada sujeito envolvido e que seja essencial para a formação crítica e transformadora da sociedade. Que só venha a melhorar para uma educação pública e de qualidade para todos que dela precisam. A produção científica trouxe esclarecimentos bastante precisos no seu processo de construção, não se constando nada que possa ter ficado incompleto até o momento. Entretanto, as sugestões dadas para possíveis trabalhos é que possa ser verificado a BNCC em um contexto das aulas online em meio a pandemia do COVID-19 com alunos da educação básica, tendo aqueles alunos com acesso à internet e alunos que não tem o mesmo acesso a rede de internet em casa.

Referências

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. CABRAL, Giovanna Rodrigues. **Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios.** Ensino Em Re-Vista/ Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 958-98. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC. Versão final. Disponível em: http://basena-cionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 de Dezembro 2019.

BRANCO, Emerson Pereira et al. **Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio.** Revista Debates em Educação, v. 10, n. 21, p. 48-70 maio/ago. 2018.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro et al. **Metodologia Científica: teoria e aplicação na educação a distância.** Petrolina-PE: 2009.

CHIQUETTIZAMBON, Marinez. **A Base Nacional Comum Curricular e o impacto nos processos avaliativos do INEP da Educação Superior.** Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/le/123456789/179352/101_00724%20ok.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 23 de dezembro 2019.

FRANCO, Luiz Gustavo. MUNFORD, Danusa. **Reflexões sobre a Base**



Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza.

Revista Horizontes, v. 36, n. 1, p. 158-170 jan./abr. 2018.

MARSIGLIA, A. C. G, et al. **A Base Nacional Comum Curricular:** um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em debate, Salvador. V. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

PEVORANO, Nayara Santos. SOUSA, Bárbara Cristina da Silva. **Base Nacional Comum Curricular:** a proposta de trabalho com a linguagem oral e escrita em diálogo. Cadernos da Fucamp, v.17, n.30, p.73-85/2018. VERGARA, Sylvia C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIEIRA, Jarbas Santos. FEIJÓ, José Roberto de Oliveira. **A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity.** Revista Educação Unisinos, V. 22, n. 1, p. 35-43, jan/mar. 2018.



ATENDIMENTO EDUCACIONAL NOS MUNICÍPIOS PIAUIENSES E GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

SILVA, Tauana Tamires da Rocha
Graduanda em Pedagogia; UESPI
taunph@mdm

SILVA, Samara de Oliveira
Doutora; UESPI
samara@phb.uespi.br

Resumo: O estudo abordado é direcionado à análise da oferta educacional no contexto do federalismo brasileiro, com observação às características das políticas desenvolvidas em regime de colaboração entre os entes federados. Com objetivo de caracterizar a oferta educacional da rede pública estadual do Piauí no período de 2015 a 2019. A metodologia do estudo é de abordagem qualitativa com análise documental dos bancos de matrículas do INEP e do Laboratório de Dados Educacionais. A partir dos resultados parciais da pesquisa, evidencia-se que as políticas federais em curso estimularam políticas educacionais quanto ao atendimento na dependência estadual ocorreu o fechamento de 162 (19,6%) escolas da rede. A situação mais grave está localizada na dependência municipal com o fechamento de 2.856 (44,79%) escolas.

Palavras-chave: Política Educacional. Atendimento Educacional. Redes Públicas de Ensino.

Introdução

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) define como modelo de organização política para o país o sistema de triplo federalismo, com a incorporação dos municípios como entes federados, embora o Brasil já possuísse uma tradição de autonomia municipal (SOUZA, 2005). As políticas aplicadas nos últimos 20 anos conduziram à municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, embora esta seja a esfera municipal que representa o nível de governo com menor capacidade tributária.

Para o alcance dos objetivos gravados no texto constitucional permeia as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil nos últimos 20 anos, sendo objetivo desta pesquisa desvendar qual a configuração da oferta educacional no período. Ademais avaliar quais políticas destinadas à efetivação da garantia do direito à educação foram executadas em regime de colaboração. Ressalta-



se ainda a necessidade de estudos sobre os processos de municipalização do ensino nas redes públicas, verificando a evolução das matrículas públicas como política de atendimento educacional adotada na rede pública estadual de 2015 a 2019 no estado do Piauí.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos da pesquisa compreendem à revisão bibliográfica, assim como de documentos e leis sobre os principais aspectos das políticas (planos, programas e ações) nacionais do período pós-Constituição de 1988 relacionados à expansão e divisão de responsabilidades pela oferta educacional, visando gerar um quadro analítico do contexto das políticas implementadas que influenciam no padrão de oferta educacional.

Serão utilizados dados quantitativos do: Censo/IBGE; Censo Escolar/INEP; Bases de dados sobre finanças públicas municipais (Finbra) da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) e Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE); informações sobre repasses de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para estados e municípios, entre outras. A organização e análise dos dados quantitativos da pesquisa serão baseadas em fontes secundárias (microdados e dados agregados) geradas por órgãos oficiais.

Resultados e discussões

A Rede Estadual de Educação no estado do Piauí: desafios para oferta e qualidade da educação pública

O sistema Estadual de Educação do Piauí foi criado em 1999 por meio da Lei nº 5.101 que dispõe sobre a rede de ensino do Estado disciplinando a oferta, a educação escolar, os princípios, fins, direitos e deveres de educar (PIAUÍ, 1999).

Quanto à caracterização da oferta e etapas da educação básica atendida, observou-se no período desse estudo uma redução das matrículas com menor participação da Rede Estadual de Educação do Piauí no conjunto das matrículas da educação básica. Na educação infantil, todas as matrículas dessa etapa que estavam sob a responsabilidade da Rede Estadual foram municipalizadas a partir de 2006, em 2012 a pré-escola e em 2013 a Creche, não havendo desde então a oferta pela rede estadual dessas etapas. No entanto, a rede estadual atua junto aos municípios com ações de cooperação técnica via implementação principalmente de ações voltadas para o desenvolvimento das políticas nacionais, a formação de professores e planejamento da educação junto aos Sistemas



Municipais de Educação.

Quanto à oferta, a partir de dados consolidados de (2015-2018), organizou-se a Tabela 1 com informações detalhadas sobre a oferta no Ensino Fundamental por dependência administrativa (pública, privada e Rede Estadual), do Estado do Piauí apresenta-se a movimentação das matrículas no período analisado na rede estadual por etapas e modalidades da educação básica.

Tabela 1 – Matrículas na educação básica no estado de PI por etapas e modalidades – 2015-2018

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Educação Especial
2015	134.348	506.726	142.843	58.733	87.674	13.133
2016	136.975	497.338	142.710	50.903	142.538	14.300
2017	140.475	488.300	141.248	60.045	177.231	18.050
2018	143.362	480.126	135.125	49.674	184.671	21.432
%	8,54%	-43,20%	-37,59%	73,51%	25,65%	90,12%

Fonte: Brasil/INEP - Sinopse Estatística 2015 a 2018

Na série histórica a Tabela 1, evidenciou-se que houve crescimento nas quatro etapas e diminuição das matrículas em duas etapas da educação básica. A matrícula da educação infantil no estado apresentou crescimento de 8,54%, a educação profissional também cresceu 73,51%, seguida educação de jovens de adultos 25,65% e a educação especial obteve 90% de crescimento. As duas etapas que tiveram queda foram o ensino fundamental com queda de 43,20% e o Ensino Médio com 37,59%. Constatou-se ainda que a partir que as matrículas da rede pública estadual do Piauí de 2015 a 2018 reduziram 73,9%.

Na Tabela 2, apresentamos no recorte temporal de 2015 a 2018, o número de Escolas de Educação Básica por dependência.

Tabela 2 – Piauí - Número de Escolas de Educação Básica por dependência -2015-2018

Anos	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2015	5.235	20	647	4.134	434
2016	5.134	20	661	3.998	455
2017	4.885	23	655	3.778	429
2018	4.651	23	661	3.520	447

Fonte: Brasil/INEP - Sinopse Estatística 2015 a 2018

Em 2018, tínhamos apenas 4.651 estabelecimentos de ensino, caracterizando o processo de fechamento de 3.098 (41,3%) estabelecimentos de



ensino em todo estado. Na dependência estadual ocorreu o fechamento de 162 (19,6%) escolas da rede. A situação mais grave está localizada na dependência municipal com o fechamento de 2.856 (44,79%) escolas. A rede federal foi a única que cresceu 28,3%. A rede privada teve o fechamento de 17,8% da sua rede.

A grande maioria dos estabelecimentos de ensino no Estado do Piauí em 2018 era de responsabilidade do poder público municipal, respondendo por 75,7% do total dos estabelecimentos, em 2018. Isso se relaciona com a obrigatoriedade constitucional de atuação dos municípios (educação infantil e ensino fundamental). A rede estadual representa 14,2% do total de estabelecimentos de ensino no estado.

Considerações Finais

A diminuição de matrículas é resultado decorrente dentre outros fatores, do processo de municipalização iniciado em 2006 no estado do Piauí, por ação voluntária do próprio governo do estado que concentrou sua oferta de matrículas no Ensino Médio, etapa prioritária da sua responsabilidade federativa.

As matrículas da rede estadual do Piauí estão distribuídas em estabelecimentos de ensino os quais atendem as etapas da educação básica (ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional). Os resultados preliminares sinalizam para a ausência de políticas de ampliação do estímulo das matrículas nas dependências administrativas pública que não foram estimuladas por políticas federais entre as esferas governamentais. Outro fator que contribuiu foi a centralização e a falta de definição das diretrizes voltadas a expansão, ampliação do atendimento educacional nas redes públicas e a redução das desigualdades educacionais entre municípios, sem prejuízo da garantia das condições de oferta com qualidade para todos.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição administrativa do texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 56/2007 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. Brasília: Senado Federal, 2008.
- BRASIL. INEP/MEC. **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília, INEP/MEC, vários anos, 2015 a 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.



BRASIL. **Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996e**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 02 nov. 2020.

CRUZ, R.E. Os recursos federais para o financiamento da educação básica.

In: p. PINTO, J.M.R; e SOUZA, S.A. (orgs.). **Para onde vai o dinheiro da educação**: caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014. p. 57-72.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro, **RBCS** Vol. 18, nº 51, pp. 15-20, fev.2003.

SOUZA, C. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988. **Revista de Sociologia Política**. Curitiba, 24, p. 105-121, jun. 2005.



ESTRATÉGIAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ (2015-2019)

SOUZA, Nickole da Silva

Graduanda em Pedagogia; UESPI
ckole27@hotmail.com

SILVA, Samara de Oliveira

Doutora; Professora; UESPI
samara@phb.uespi.br

Resumo: O estudo dessa temática é resultado do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica em desenvolvimento, e tem por objetivo geral: mapear e caracterizar tendências de privatização da oferta educativa; da gestão educacional e do currículo na rede pública estadual de educação básica do estado do Piauí entre 2015 e 2019, verificando as implicações para os processos pedagógicos. A metodologia do estudo consiste no levantamento documental dos principais programas e projetos com parcerias privadas adotados pela rede estadual de educação do Piauí. Os resultados parciais evidenciam a existência de parcerias com atores privados que, por sua vez, são considerados protagonistas na implementação das estratégias de privatização na política de educação estadual.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Básica. Privatização.

Introdução

O contexto brasileiro em que vem ocorrendo a redefinição do papel do Estado se materializa na administração pública gerencial, a exemplo as medidas expressas e sinalizadas no Plano Diretor da Reforma do Estado (1994-2001), para a entrada efetiva do terceiro setor que almeja atender as necessidades básicas da sociedade. Observa Adrião (2017, p.130):

Por essa razão, problematiza-se aqui a transferência de recursos públicos para as corporações ou para as fundações, institutos e equivalentes a elas associados de aspectos fundamentais da política educacional, dada a subordinação desses elementos a interesses privados, muitas vezes relacionados à ampliação de mercados. Mais precisamente, presencia-se privatização de processos como a definição dos currículos escolares dos sistemas públicos; a elaboração e aplicação de sistemas de avaliação desses; procedimentos de formação em serviço de educadores (professores e gestores); qualificação de assessorias técnicas e jurídicas de esferas governamentais, incluindo formas



de supervisão das atividades de ensino desenvolvidas pelas escolas.

Os resultados da alteração da lógica na gestão da educação adotada nos sistemas públicos introduz nas redes públicas diferentes manifestações de privatização da educação pública, sobretudo, através das parcerias público-privada com diferentes instituições lucrativas e não lucrativas, na tentativa de imprimir uma “suposta” qualidade na educação, sob a ótica de apresentar bons resultados educacionais.

Para isso, a expansão do setor privado mercantil na educação pública intensificou a mediação entre o público, o privado e o mercado (FRIGOTTO, 2010). A compreensão desse modelo de Estado para Peroni (2007.p.1) consiste em estabelecer o “máximo para o capital, uma vez que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia”. Considera-se essa análise para essa discussão, na medida em que, ocorreu um processo de intensificação a continuidade da “nova gestão pública” nos governos Lula (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014).

Os processos de privatização, terceirização, descentralização e publicização vêm sendo travados na dimensão da privatização da educação básica. Sendo assim, o Estado brasileiro diminui suas responsabilidades com as políticas educacionais e sociais. Nesse sentido, Harvey (2005, p.41) destaca que “é preciso entendermos as contradições do sistema capitalista, que se manifesta em todas as esferas da vida”. Para tanto, Oliveira (2017, p.28) afirma que “a educação está incluída como uma nova demanda para a formação de mão de obra adequada a financeirização no modo de acumulação flexível”.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa, conforme os objetivos propostos para este estudo sugerem a organização da pesquisa em duas dimensões complementares. A primeira de caráter exploratório prevê a realização de um mapeamento para o período considerado. A segunda implica aprofundamento em casos específicos, intencionalmente selecionados, a partir da articulação de critérios pré-determinados apresentados a seguir.

A primeira dimensão da pesquisa de natureza documental (GIL, 2008) envolverá a coleta de dados em fontes oficiais da rede estadual de educação do Piauí com o objetivo de realizar o mapeamento e com vistas à caracterização das tendências de privatização da oferta educativa; da gestão educacional e dos



processos pedagógicos (atividades fins) na educação básica brasileira na última década (2005 - 2019). A segunda dimensão será realizada por meio de estudos qualitativos da rede selecionada intencionalmente, a qual se constitui em caso a ser estudado.

Para o mapeamento, o recorte temporal corresponde ao período de 2015-2019. Período este que considera uma década de vigência da Lei Complementar 101/2000, Lei de Responsabilidade Fiscal, tomando-se por referência o prazo máximo para que os entes federativos se adaptassem ao texto legal. Portanto, o período a ser investigado inicia-se no ano imediatamente anterior à implantação do Programa/política selecionado e se estende até o final de sua vigência ou, nos casos em que estes continuem a vigorar, até o ano de 2019.

Os resultados serão organizados em um Banco de Dados constituído por informações primárias referentes ao tema, o qual será utilizado como quadro de referência para a contextualização dos casos selecionados. Ao final da pesquisa, as informações contidas no Banco de Dados estarão disponíveis à comunidade em geral, via divulgação digital e em sítio na internet.

Resultados e discussão

Nossas análises em torno dos Programas para a rede estadual de educação do estado do Piauí destaca sua relação com o financiamento da educação, partindo da compreensão de que a privatização da educação básica está inserida em um movimento maior de reformas e crises estruturais adotadas pelo Estado, que coloca a educação no mercado. Em relação a essa questão, para Mészáros (2011, p. 3) “crise estrutural profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de medidas estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável”. De forma evidente, essa crise reflete que esse sistema é orientado pelo capital que evolui de maneira incontrolável. Esse processo se desdobra nas políticas educacionais brasileiras, como parte das políticas neoliberais, vem impondo severas consequências ao papel do Estado para com a educação pública e a sociedade.

Portanto, buscando entender essa nova configuração da presença do mercado nas redes públicas de educação, é necessário analisarmos o contexto histórico e suas relações com a política educacional, como se desenvolve o campo do financiamento público para a educação obrigatória nessa articulação complexa entre o público e o privado. A pesquisa parte da análise dos processos de privatização no Brasil, mais diretamente relacionados ao processo de oferta educativa, gestão e currículo, entendidos como àquelas relacionadas atividades



fins no âmbito das escolas.

Ressalta-se ainda, tomando por referência os estudos de Paro (1992, p.40): “tudo o que diz imediatamente respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se principalmente a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula” (PARO, 1992). Ainda segundo o mesmo autor, não é equivocado considerar-se a assistência pedagógica, uma vez que lidam diretamente como processo pedagógico (PARO, 1992). A realização deste estudo, a este respeito, tomará em consideração a própria elaboração e gestão dos projetos pedagógicos das escolas, especialmente por meio da contratação de sistemas privados de ensino.

Considerações Finais

A privatização atinge no contexto atual a educação básica brasileira, especificamente na gestão dos recursos financeiros oriundos das fontes próprias de financiamento e das transferências governamentais para os estados e municípios.

Sobretudo, como afirma Adrião (2017), o avanço da ampliação de Parcerias Público-Privadas, que foram “quase-mercados” educacionais para atenderem diversos sistemas de educação nas diversas regiões do país, assumindo a gestão dos recursos, as responsabilidades na oferta e dos processos educativos do sistema público, em nome do discurso ideológico construído da “eficiência, eficácia e qualidade social” da educação pública, com conteúdo do setor privado.

Referências

- ADRIÃO, T. **Privatização da educação no Brasil**: estratégias de regulação pelo setor privado da educação obrigatória. In: Jeffrey, D. e Aguilar, L. E. *Balanço da Política Educacional Brasileira (1999-2009)*, 2013, p.61-84.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005
- ADRIÃO, Theresa de F. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n.1, p. 8-28, jan. /abr. 2017.
- DRAIBE, Sônia Miriam. As Políticas sociais brasileiras: diagnósticos e Perspectivas para a década de 90. In: *prioridades e perspectivas de políticas públicas*. **IPEA/IPLAN**. Brasília, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica 2010. **Educação & Sociedade**, v. 28, n.100, p.100-1129, 2010.
- HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2005.



MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição.

São Paulo, Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo P. Homeschooling e o direito à educação. **Pro-Posições**, v. 28, n. 2, Campinas, 2017.

PARO, Vitor Henrique. O caráter administrativo das práticas cotidianas na escola pública. *Em Aberto*. Brasília, n. 53, p. 39-45, jan/mar, 1992.



INTERAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

SILVA, Larissa Feitosa da

Graduanda de Pedagogia; UFPI/CAFS

larissafsfeitosa@gmail.com

NOGUEIRA, Joyce

Mestre; UFPI

joycemn@ufpi.edu.br

Resumo: Sabendo que o homem está em constante aprendizado e que o ambiente escolar se torna um espaço extremamente importante na construção social e no desenvolvimento humano do indivíduo é importante pontuar que essa formação não se dá apenas na aquisição de conhecimentos formais e que as constantes interações sociais que acontecem nesse ambiente contribuem no processo educativo. O objetivo desta pesquisa é analisar como as interações sociais no ambiente escolar interferem no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a importância que essas interações tem no desenvolvimento humano e na aquisição de habilidades sociais. Para desenvolvimento desta investigação, justifica-se a aplicação de abordagem qualitativa, que se desenvolverá por meio da pesquisa de campo, utilizando a técnica de observação. As interações possibilitam desenvolver uma série de comportamentos, habilidades e valores, tornando-se necessário refletir sobre sua importância em busca de contribuições mais positivas.

Palavras-chave: Interação Social. Ensino. Aprendizagem. Habilidades sociais.

Introdução

Desde que nascemos, estamos em constante contato com outras pessoas, criando vínculos, construindo relações e convivendo com diferentes culturas e contextos que fazem parte da vida humana em sociedade. A partir do momento que passamos a vivenciar e a interagir com o novo e com outros indivíduos, começamos a adquirir conhecimentos e, também, a desenvolver habilidades essenciais, graças às interações sociais que acontecem ao longo da vida.

Percebe-se, que o interesse pelas interações sociais é antigo, principalmente, no ramo da psicologia. Segundo Aranha (1993, p. 19), “o interesse pela questão das relações sociais interpessoais surgiu ainda no século XIX, época em que se iniciaram o questionamento e a reflexão sobre os efeitos dos grupos sociais no comportamento humano”. Desde então, surgiram uma série de estudos e teóricos preocupados em estudar quais eram os efeitos das



interações sociais no desenvolvimento humano.

Vygotsky (apud COLE, 1991) considera que as interações sociais que acontecem ao longo da vida têm grande influência no desenvolvimento humano e psicológico, tanto no aspecto cognitivo como social, visto que existe uma constante relação entre os sujeitos e o contexto na qual estão inseridos desde que nascem que proporciona novas experiências e conhecimentos. Portanto, o homem se constitui como sujeito a partir da sua relação com os outros seres sociais.

As interações sociais, acontecem a partir do momento que fazemos contato com outros sujeitos. Independente do contexto, essas interações feitas entre os indivíduos, estão gerando ações que se dão por diferentes formas, como a linguagem, expressões físicas, emoções, entre outras reações que moldam nosso comportamento perante determinadas situações.

Embora o homem esteja fazendo constantes interações e relações ao longo da vida, as interações que acontecem na infância, no ambiente familiar e escolar se tornam mais importantes e essenciais, pois as aquisições feitas nestes momentos influenciam de forma significativa no desenvolvimento e no processo de socialização da criança, além de influenciar no desempenho social do indivíduo (DEL PRETTE A.; DEL PRETTE Z., 2011).

A escola é um espaço riquíssimo onde acontecem interações importantes para a vida de cada sujeito. Tendo como objetivo principal preparar o indivíduo para exercer seu papel de cidadão atuante na sociedade, o ambiente escolar deve propiciar meios que contribuam com o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, partindo do ensino de conteúdos formais e favorecendo relações positivas nesse ambiente.

Ao ingressar na escola, as crianças estão expostas a uma série de novas situações e desafios próprios desse contexto, que demanda habilidades sociais específicas, que vão ser desenvolvidas ao longo da aprendizagem escolar e do constante contato social. As relações criadas nesse ambiente proporcionam trocas e construção de conhecimentos para ambos os sujeitos envolvidos nas interações que moldam a personalidade individual baseado na apropriação de novas habilidades e valores.

Habilidades como liderar, convencer, discordar, pedir mudança de comportamento, expressar sentimentos negativos, lidar com críticas, questionar, negociar decisões, resolver problemas etc. precisam também ser promovidas pela escola. A emissão competente de tais habilidades podem constituir um antídoto importante aos comportamentos violentos, especialmente se desenvolvidos paralelamente às habilidades de expressar



sentimentos positivos, valorizar o outro, elogiar, expressar empatia e solidariedade e demonstrar boas maneiras. (DEL PRETTE A.; DEL PRETTE Z, 2011, p.55)

As habilidades sociais destacadas pelo autor são habilidades essenciais em todos os contextos da vida. Elas devem ser promovidas na escola, pois esse espaço se constitui como um dos primeiros grupos sociais dos quais a maioria das crianças fazem parte. O aprimoramento dessas no ambiente escolar faz com que os indivíduos se saiam bem em diferentes demandas interpessoais que podem acontecer ao longo da vida.

Os estudantes que não conseguem desenvolver suas habilidades sociais ou apresentam alguns problemas em fazer interações no ambiente escolar, podem apresentar desconfortos emocionais, autoestima baixa e consequências no processo de aprendizagem. Essas dificuldades podem ser causadas pela qualidade das relações ou até mesmo pela falta de relações.

Portanto, a preocupação da escola não pode estar mais focada somente no domínio de conteúdo, mas na promoção de elementos que favoreçam a socialização e considerem relevantes as necessidades socioemocionais dos alunos, levando em conta suas características individuais e as relações interpessoais que acontecem entre os sujeitos no ambiente escolar.

Diante disso, a presente proposta de pesquisa tem o interesse de responder à seguinte questão norteadora: como as interações sociais, no ambiente escolar, interferem no processo de ensino e aprendizagem?

Apartir dessa perspectiva, o objetivo geral visa analisar como as interações sociais no ambiente escolar interferem no processo de ensino e aprendizagem. E os objetivos específicos se propõem a: refletir sobre a importância das relações interpessoais; descrever como acontecem as interações sociais no ambiente escolar; identificar como as interações professor-aluno e aluno-aluno contribuem no processo de ensino e aprendizagem.

Acerca da indagação surgiu à hipótese de que as interações sociais que acontecem no ambiente escolar contribuem de forma efetiva no processo educativo e na aquisição de novos conhecimentos, além da formação humana e social do indivíduo. Independe de as interações serem positivas ou negativas vão surgir efeitos no seu comportamento diante de diferentes situações.

Procedimentos metodológicos

Na contextualização, a problemática e os objetivos desta investigação



justificam a utilização da abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2001, p. 22), “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Essa abordagem foca em entender a subjetividade e o comportamento de determinados sujeitos a partir do caráter descritivo, possibilitando um contato e uma interpretação maior do ambiente e do objeto de pesquisa.

A investigação se desenvolverá por meio da pesquisa de campo, onde o objeto da pesquisa será abordado em seu próprio ambiente. De acordo com Severino (2007, p.123) “a coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados [...]”. Diante disso, a pesquisa decampo é o tipo mais adequado para analisar rigorosamente e identificar as contribuições das interações sociais no ambiente escolar, visto que, o pesquisador poderá acompanhar de perto todas as ações do sujeito e terá também, um amplo acesso da realidade, por estar inserido nesse contexto.

Analisaremos as interações sociais no ambiente escolar a partir da técnica de observação, que consiste em ver, ouvir e examinar todos os fenômenos a serem estudados. Concordamos com Marconi e Lakatos (2003 p.191) ao dizer que “a observação ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”.

Serão feitas, anotações e registros de campo, durante as aulas e também nos intervalos, além de transcrição de situações que acharmos pertinentes para que sejam descritas da melhor forma possível. E, por fim, os dados obtidos serão organizados em determinada ordem para que sejam verificados e interpretados a partir de referências teóricas.

Resultados e discussão

A presente pesquisa está em andamento, portanto, logo após a coleta, os dados obtidos serão organizados e analisados rigorosamente, a partir de referenciais teóricos e da metodologia proposta, a fim de responder a indagação levantada e aos objetivos propostos.

Considerações Finais

Visto que as interações podem contribuir positivamente ou negativamente no processo de formação e desenvolvimento humano, concordamos com Boruchovitch e Bzuneck (2010, apud KOLLER, LISBOA, 2010, p.207) ao afirmar



que “a qualidade das relações interpessoais das crianças na escola certamente influencia os efeitos das características específicas e particulares das mesmas na sua adaptação escolar e competência acadêmica uma vez que a escola, é também, um espaço de socialização”.

Infelizmente, na maioria das vezes, as escolas focam todo o seu esforço em propiciar conteúdos que desenvolvam apenas o aspecto cognitivo das crianças, esquecendo-se da importância de necessidades inter-pessoais, das relações afetivas e das motivações necessárias para que também o aspecto socioemocional das crianças seja desenvolvido de forma ampla e saudável.

Sabendo que são as relações de boa qualidade que contribuem de forma positiva, o ideal seria que o ambiente escolar oportunizasse interações saudáveis baseadas na troca de afeto entre os sujeitos, na recípro-cidade de vínculos e no equilíbrio de poder. Esse tipo de relação promove o desempenho escolar de forma motivacional e um ambiente mais positivo e interessante para todos.

Referências

- ARANHA, Maria S. F. **A interação social e o desenvolvimento humano**. Ribeirão Preto: Temas em Psicologia, 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pode=S-1423-39X1993000300004. Acesso em: 10 set. 2019.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- COLE, Michael et al (Org.). **A formação social da mente: Vygotski, I.S.** 4 ed. São Paulo, SP: Ltda. 1991.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.



PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A RELAÇÃO COM O ATENDIMENTO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GUIMARÃES, Yêza Sara Rodrigues
Graduanda em Pedagogia; UFPI /CAFS
yeza.sara@hotmail.com

SILVA, Zélia Maria Carvalho e
Mestre; UFPI
zelia-mariac@gmail.com

Resumo: Este trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento realizada no Curso de Pedagogia do CAFS/ UFPI e tem como objetivo analisar as práticas de gestão democrática e a relação com o atendimento da qualidade na Educação Infantil (EI). Para a realização da pesquisa buscou-se compreender o que se discute sobre o tema a nível de elaboração teórica através de: Luck (2000); Libâneo (2004); Cabral Neto (2011) e Marques (2011). Constatou-se, na investigação realizada até o momento, que a sociedade hoje tem cobrado cada vez mais, mudanças nas práticas da gestão escolar, por considerar que esse, é um dos fatores que pode influenciar tanto, na qualidade do atendimento da Educação Infantil, quanto na promoção da democracia dentro do espaço escolar.

Palavras-chave: Práticas de Gestão. Qualidade do Atendimento. Educação Infantil.

Introdução

O atual cenário educacional presenciou, nas décadas de 80 e 90, mudanças significativas em termos econômicos, sociais e culturais. Diante dessas transformações, emergiu a necessidade de refletir a respeito da Gestão Escolar e as implicações dessas mudanças nas práticas de organização e planejamento de ações comprometidas com a democratização da escola pública. Nesse contexto, as reformas educativas promovidas, constituíram uma tendência internacional, decorrente das novas exigências do modelo neoliberal, trazendo consigo mudanças em relação aos currículos, avaliação, qualidade educacional e gestão escolar (LIBÂNEO, 2004).

O interesse em pesquisar sobre esse tema surgiu, a partir das experiências vivenciadas por uma das pesquisadoras deste estudo, na disciplina de Estágio Supervisionado I, que tem como eixo, o planejamento e a gestão da educação. Observou-se de forma empírica as práticas de gestão e como estas podem



interferir na qualidade do atendimento ofertado.

É significativo lembrar que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, CF/88, foi formalizada a garantia do princípio democrático na educação. Dessa forma, para que a nova cultura política fosse incorporada no chão da escola, foram necessárias mudanças nas práticas dos envolvidos no processo. Esse foi o caso dos gestores, que tiveram que refletir sobre suas práticas, passando a incentivar a participação dentro das escolas, como forma de promover a democracia e a responsabilização de todos (MARQUES, 2011).

Ressalta-se, porém que, a qualidade da educação, não pode ser relacionada somente à mudança de prática do gestor(a), uma vez que “[...] envolve, igualmente, a capacitação docente, a melhoria salarial, a reestruturação da rede física, entre outros” (MARQUES, 2011, p.135).

Atualmente, muito se discute a respeito da gestão escolar e da importância da prática de uma gestão democrática na construção de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem da criança. Isso justifica as discussões sobre essa temática, na medida em que, a criança hoje é vista como um sujeito, que necessita como qualquer outro cidadão ter seus direitos respeitados.

Este trabalho está estruturado em quatro partes: a primeira, que é a introdução, traz uma breve discussão sobre o tema; na segunda, aborda-se os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da investigação; na terceira, apresenta-se os resultados parciais da pesquisa e, por fim, na quarta parte, faz-se as considerações finais do estudo.

Procedimentos metodológicos

Esse trabalho é resultado parcial de uma pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia, do Campus Amílcar Ferreira Sobral, CAFS/UFPI. Ele tem como objeto de estudo as práticas de gestão democrática e a relação com o atendimento da qualidade na Educação Infantil. Ao considerar a natureza do estudo, optou-se por uma abordagem que privilegiou os aspectos qualitativos da pesquisa, buscando “[...] capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

No desenvolvimento da investigação, realizou-se nas várias etapas do processo a pesquisa bibliográfica, buscando obter um embasamento teórico sobre as práticas da gestão democrática e a qualidade da EI. O aporte teórico foi fundamentado em: Luck (2000); Libâneo (2004); Cabral Neto (2011) e Marques



(2011).

Na construção dos resultados, a priorização será analisar duas vertentes, a primeira, será as concepções dos gestores de duas escolas da rede municipal de educação de Florianópolis sobre gestão e a consequência dessa interpretação em seus trabalhos, e a segunda vertente, são as práticas de gestão democrática e a relação direta com a qualidade do atendimento da escola infantil.

Resultados e discussão

A escola brasileira vem passando por transformações em alguns eixos, desde a década de 1990 com a reforma do Estado. Nesse processo, a escola teve e, ainda está tendo, que repensar o seu papel no sentido de atender as demandas do capitalismo neoliberal. Foi dada à gestão uma atenção mais significativa, com enfoque no elemento humano, no trabalho coletivo e na qualidade do ensino (LUCK, 2010). A qualidade da escola “[...] refere-se tanto a atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência baseado numa escala valorativa” (LIBÂNEO, 2004, p.65).

Nesse contexto, percebe-se que a gestão da EI está direcionada à questão da melhoria da qualidade do ensino ofertado. Atualmente, há uma grande cobrança no papel do gestor por resultados satisfatórios. Expressões como gestão eficaz, controle e avaliação de resultados estão muito presentes no discurso atual.

Segundo Cabral Neto (2011, p.272):

[...] pesquisas têm evidenciado que o país convive com uma situação em que a escola pública não tem sido capaz de desenvolver uma ação político- pedagógica que produzissem efeitos favoráveis à aprendizagem de alunos, notadamente daqueles oriundos de setores mais pobres da população [...] As melhorias estão em processo, mas são muito lentas de modo que, se permanecer a tendência configurada nos dados oficiais, ainda há de se conviver, por um longo período de tempo, com essa situação.

Esse contexto propicia uma fragilidade na gestão democrática da EI, que apesar de defender a ideia de que os saberes e as decisões devem ser decididos pelo coletivo da escola, com a participação de todos em benefício dos alunos, ainda não conseguiu melhorar a qualidade da oferta, conseqüentemente,



isso tem trazido a não permanência do aluno na escola.

Nesta perspectiva, a gestão é entendida como um conjunto oriundo da soma de esforços, ferramentas, estratégias e métodos que atinjam um objetivo comum, que é o desenvolvimento integral do educando, assim, desassociando a gestão escolar do cargo de diretoria da escola, que cuida apenas de princípios financeiros e burocráticos do prédio escolar. Baseado nisso, a visão sobre gestão se torna mais abrangente, quando se preocupa na formação da equipe que soma esforços, para garantir um desenvolvimento de qualidade. Esta equipe é formada não apenas pelo gestor, mas também, por todo corpo docente, operacional, comunidade familiar e alunos.

Vale ressaltar que, quando se preocupa com a execução de uma gestão democrática e participativa em escolas de EI, “ não se deve desconsiderar a questão das identidades coletivas e individuais, tendo em vista o papel central da escola na formação da cidadania”(MARQUES, 2011, p.125). Assim, o sujeito, suas ações individuais e coletivas devem ser consideradas nesse processo de gestão democrática.

A gestão escolar tem como foco a observação da escola e dos problemas educacionais gerais, através de uma visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas. Para Luck (2000, p. 27), “a gestão escolar dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais”

A ideia de gestão democrática nas escolas brasileiras, surgiu com a Constituição de 1988, CF/88, com o processo de descentralização da gestão escolar, na qual o poder deixa de ser centralizado na figura de uma única pessoa, passando assim a haver uma efetiva participação dos demais integrantes da comunidade escolar. O diretor, que antes era tido como a figura central, responsável por fiscalizar, controlar, comandar a escola, passa então, a ser desafiado a ser o mediador da escola frente aos anseios da sociedade.

No entanto, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9394/96, que se definiram as incumbências dos estabelecimentos de ensino, através da elaboração e execução da proposta pedagógica e da ampliação progressiva da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da escola.

Cabe reiterar que as proposições da LDB para com a EI, foram importantes, na medida em que promoveram essa etapa à primeira da educação



básica, configurando-a como um de seus níveis de ensino. Isso trouxe mais exigências em relação à questão da qualidade do atendimento. Nesse sentido, foi implementada pelo Ministério da Educação, MEC, em 2009, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, ou seja, um documento que trouxe para o centro do debate os indicadores e suas respectivas dimensões que deveriam ser trabalhados nas práticas dos envolvidos no processo educativo das crianças.

Esses indicadores que estão divididos em sete dimensões: “[...] planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais” (ABUCHAIM, 2018, p. 48), passaram a ser os instrumentos de referência na avaliação da qualidade do atendimento das escolas de EI.

Sabe-se que a educação infantil corresponde ao início da experiência escolar. Assim, quando se dá uma atenção mais intensa para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, como a própria Pedagogia sugere, a criança tem mais chances de seguir com os estudos posteriores com menos problemas. A personificação desta fala, é baseada no depoimento da gestora de uma das escolas pesquisadas que, tomando como base suas experiências, afirmou que o fracasso tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, está inteiramente relacionado a má tomada de decisões referentes à gestão e a ausência da criança na EI.

Dessa forma, as práticas de gestão podem refletir na promoção ou não da qualidade do atendimento da EI, uma vez que, a qualidade é algo construído e não dado. Logo, para que essa construção aconteça, a gestão deve pautar o seu trabalho na participação e na ajuda mútua, envolvendo todo o coletivo da escola e descentralizando as tomadas de decisões.

Considerações Finais

Podemos destacar algumas reflexões trazidas a partir dos resultados parciais da pesquisa. A primeira delas, diz respeito às concepções de gestão, elemento essencial na organização do trabalho na escola, uma vez que, orientam as ações a serem desenvolvidas com base em determinada finalidade social e política de educação. A segunda, diz respeito às práticas de gestão escolar, que podem refletir, tanto positivamente, quanto negativamente no desempenho de uma escola. Isso vai depender de vários fatores, inclusive do estilo de gestão adotado para gerenciar a escola.

É necessário destacar que um dos grandes desafios postos no gerenciamento das escolas infantis, refere-se à promoção de um atendimento às



crianças de qualidade, em que uma equipe gestora comprometida e qualificada torna-se fundamental para garantir as aprendizagens das crianças.

Referências

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das Políticas de Educação Infantil no Brasil**. Brasília: UNES-CO, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96.

Brasília: Senado, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm – acesso em outubro de 2020.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

CABRAL NETO, Antônio. Gestão e qualidade de ensino: um labirinto a ser percorrido. In: SOUSA JÚNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna e FARIAS, Maria da Salete Barboza de (Orgs.). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, 2000, p. 11-33.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia, gestão e reconhecimento na escola pública. In: SOUSA JÚNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna e FARIAS, Maria da Salete Barboza de (Orgs.). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011.

RESUMOS SIMPLES



FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E INTELECTUAL DA CRIANÇA

REIS, Isabely

Graduanda em Pedagogia; UFPI/CAFS

isabelyoliveira170@gmail.com

Resumo: Para haver uma constituição familiar, não é necessário ter somente laços sanguíneos, mas também laços afetivos. Define-se, portanto, família como um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas, de construírem um lar, se completarem e, através destas relações, tornam-se seres afetivos e sociais. Tais relações são essenciais para o desenvolvimento infantil que, aliado ao contexto escolar, permite o desenvolvimento pleno e integral da criança. A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, desenvolvendo a interação social das crianças, a formação de pensamentos crítico-reflexivos e o desenvolvimento da aprendizagem. Sendo assim, as duas entidades precisam atuar juntas com acompanhamento integral em prol do desenvolvimento infantil saudável. A presente pesquisa tem como objeto de estudo a família e a escola: uma relação necessária para o desenvolvimento social e intelectual da criança. A fim de acessar respostas adequadas a tal proposição, o estudo tem como objetivo geral compreender como a família e a escola podem atuar juntas em prol do desenvolvimento social e intelectual da criança. Quanto aos objetivos específicos busca-se: investigar as contribuições da relação família e escola para o desenvolvimento infantil; identificar as formas de participação da família no contexto escolar; e descrever a importância da parceria entre família e escola. A contextualização apresentada justifica a utilização da abordagem qualitativa na metodologia e a utilização de procedimentos identificados pela pesquisa bibliográfica e análise documental. Esse caminho metodológico possibilita reunir dados que, submetidos ao processo de análise, sustentarão a realização do estudo. O referencial teórico terá como conceitos centrais a relação da escola e da família, além dos aspectos relacionados ao papel da escola e da família no desenvolvimento infantil. Os fundamentos selecionados estão apoiados em autores como Paulo Freire, Heloisa Szymanski e Jean Piaget. A presente pesquisa está em andamento, portanto, logo após a elaboração e finalização do levantamento bibliográfico, os dados obtidos serão organizados e analisados rigorosamente, a partir de referenciais teóricos e da metodologia proposta, a fim de responder a indagação levantada e aos objetivos apresentados. Diante da complexidade que circunda o tema, acreditamos que este estudo, dedicado a um fragmento desta realidade tão heterogênea, contribua para uma visão crítica e propositiva sobre a vital relação entre escola e família. Destarte, consideramos que ainda há muito para ser analisado no tocante ao desenvolvimento social e intelectual da criança e acreditamos que esta pesquisa, além de oportunizar reflexões sobre a questão, gera oportunidade de aprofundar novas problematizações e, assim, constitui-se como mais uma fonte de estudo sobre o tema.



Palavras-chave: Família. Escola. Desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES

A principal conclusão da IV Semana de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral - SEMAPED-CAFS é o acerto em colocar em debate o Direito à Educação no Contexto da Covid-19, coerente com o contexto de alteração das atividades acadêmicas circunstancialmente da modalidade presencial para a modalidade remota. Além de consolidar este importante espaço de reflexão e problematização das políticas educacionais brasileiras, a IV SEMAPED se colocou com firmeza no campo da resistência à ameaça de agravamento da exclusão educacional no atual momento brasileiro. A comunidade acadêmica do Curso de Pedagogia do CAFS está de parabéns por este acerto, assim como o Campus Amílcar Ferreira Sobral e a UFPI pelo apoio. A Comissão Organizadora, ao tempo em que agradece a todas e a todos pelo esforço, espera o mesmo entusiasmo na V SEMAPED/2021.

Geraldo do Nascimento Carvalho
Rosa Maria de Jesus Brito
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa
Zélia Maria Carvalho e Silva



