

**V SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO,
POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL**

**AULA INAUGURAL DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO
EPDS-UFT**

**DESIGUALDADE SOCIAL E TRAJETÓRIAS
ESCOLARES DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE
POBREZA: DESAFIOS AO DIREITO HUMANO À
EDUCAÇÃO**

JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE

JOÃO NUNES DA SILVA

**JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE
(ORGANIZADORES)**

PALMAS - TO



Núcleo de Estudo e Pesquisa em
Educação, Desigualdade Social e
Políticas Públicas - UFT
NEPED



**Educação, Pobreza e
Desigualdade Social**

SECADI
Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização,
Diversidade e Inclusão





Núcleo de Estudo e Pesquisa em
Educação, Desigualdade Social e
Políticas Públicas - UFT

NEPED

**V SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO,
POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL**

**09 E 10 DE NOVEMBRO DE 2018
UFT - Campus de Palmas**



**Educação, Pobreza e
Desigualdade Social**

**JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE
JOÃO NUNES DA SILVA
JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE
(ORGANIZADORES)**

**DESIGUALDADE SOCIAL E TRAJETÓRIAS
ESCOLARES DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE
POBREZA: DESAFIOS AO DIREITO HUMANO À
EDUCAÇÃO**



Série Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação,
Pobreza e Desigualdade Social - EPDS

NEPED





EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14
Plano Diretor Norte | 77001-090 | Palmas/TO

Nº 5, vol 1, Novembro de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Reitor: Luiz Eduardo Bovolato

Vice-Reitora: Ana Lúcia Medeiros

Chefe de Gabinete: Emerson Denicoli

Pró-Reitora de Graduação: Vânia Maria Passos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Raphael Sanzio

Diretor do Campus de Palmas: Marcelo Leinerkt

Diretor do Campus de Miracema: André L. A. Silva

Diretora do Campus de Tocantinópolis: Nataniel da Vera-Cruz G. Araújo

Diretor do Campus de Arraias: Antonivaldo de Jesus

Diretor do Campus de Araguaína: José Manoel Sanches

Coordenador do Curso de Aperfeiçoamento EPDS/UFT: José Carlos da Silveira Freire

Pesquisadora da Iniciativa EPDS/UFT: Juciley Evangelista Freire

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenadora:

Dr^a Juciley Evangelista Freire – NEPED-UFT/Campus de Palmas

Membros:

Dr^a Brigitte Úrsula Stach Haertel – NEPED-UFT/Campus de Miracema

Dr^o José Carlos da Silveira Freire – NEPED-UFT/Campus de Palmas

Dr^a Layanna G. Bernardo Lima – NEPED-UFT/Campus Miracema

Dr^o Paulo Cléber Mendonça – NEPED-UFT/Campus de Palmas

Msc. Rubens Martins – EPDS-UFT/Unitins

Msc. Maria de Lourdes Leôncio – EPDS/UFT/Seduc

Alexandre Oliveira da Silva – NEPED-UFT/Discente PPPGE-Campus de Palmas

Walisson Mariano – NEPED-UFT/Discente PPPGE-Campus de Palmas

Weri Carvalho – NEPED-UFT/Discente Pedagogia-Campus de Palmas

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof^a Dr^a Cleivane Peres – NEPED-UFT/Campus de Palmas

Prof^a Dr^a Francisca Rodrigues Lopes – NEPED-UFT/Campus de Tocantinópolis

Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos – NEPED-UFT/Campus de Tocantinópolis

Prof. Dr. José Wilson Rodrigues de Melo – NEPED-UFT/Campus de Palmas

Prof. Dr. João Nunes da Silva – NEPED-UFT/Campus de Miracema

Prof^a. Dr^a Layanna G. Bernardo Lima – NEPED-UFT/Campus Miracema

Prof^a Dr^a Viviane Drumond – NEPED-UFT/Campus de Miracema





**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins
Campus Universitário de Miracema**

- S612a Seminário de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (5. : 2018 : Palmas, TO)
Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Palmas,
TO: UFT; EPDS; NEPED, 2018. (Série Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação
Pobreza e Desigualdade Social - EPDS).
163 p.
- Caderno de Programação Geral e Anais dos Trabalhos apresentados.
Tema: Desigualdade social e trajetórias escolares de alunos em situação de pobreza:
desafios ao direito humano à educação.
Comissão Organizadora: Juciley Silva Evangelista Freire; João Nunes da Silva; José Carlos
da Silveira Freire.
- 09 e 10 de novembro de 2018.
ISBN: 978-85-5659-035-0 (E-book).
1. Políticas educacionais. 2. Desigualdade social. 3. Pesquisa educacional. 4. Educação –
Contexto social. I. Freire, Juciley Silva Evangelista. II. Silva, João Nunes da. III. Freire, José
Carlos da Silveira. III. UFT. IV. EPDS. V. NEPED. VI. Título.

CDD 379.81

**Bibliotecário: Geraldo Santos da Costa
CRB-2 / 1038**

**Todos os Direitos Reservados – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer
meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei
nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.**





SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
PROGRAMAÇÃO GERAL	10
PROGRAMAÇÃO DAS COMUNICAÇÕES ORAIS	11
PROGRAMAÇÃO APRESENTAÇÃO DE PÔSTERES	14
ANAIS - RESUMOS EXPANDIDOS DAS COMUNICAÇÕES E PÔSTERES	15
A CRIANÇA E A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DOS DETERMINANTES SOCIAIS ..	16
Erisnalva Pereira da Silva	
Iule Lourraine da Silva Landinho	
A DIFERENÇA ENTRE O ESPECIAL NA EDUCAÇÃO E O ESPECIAL DA EDUCAÇÃO...22	
Graziane Pacini S. Rodrigues	
Idemar Vizolli	
A FANTÁSTICA FÁBRICA DE OPERÁRIOS: UMA REFLEXÃO SOBRE ESCOLA E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA.....30	
Michael Araujo Ribeiro	
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM.....34	
Rita de Cássia Coronheira Silva	
Madalena Varzinha Ferreira Melo Costa	
Seila Sousa dos Santos Ferreira	
Vanda Elizete Vieira da Costa	
A MEDIAÇÃO COMO MEIO PACÍFICO DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR.....39	
Livia Zanholo Santos	
AS PRÁTICAS DE EQUIDADE SOCIOCULTURAIS DO PROFESSOR.....44	
Iule Lourraine da Silva Landinho	
Erisnalva Pereira da Silva	
BATALHA NAVAL QUÍMICA: UM JOGO LÚDICO INCLUSIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS SURDOS	47
Ayalla Souza Domingues	
Frankinaldo Pereira Lima	
Israel Lopes Cardoso	
Kennedy Teixeira M. Costa	
Luiz Fernando T. Neto	
Paulo Henrique G. Barbosa	
Thatyelle Santos Teixeira	





COMUNIDADE QUILOMBOLA: DIREITOS HUMANOS NA PRESERVAÇÃO DE SUA CULTURA E SUA HISTÓRIA.....50

Kátia Maria C. Moraes Marques

Maria de Lourdes L. Macedo

EDUCAÇÃO E GÊNERO NA ESCOLA.....55

Margarida de Oliveira Barros Moura

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM NOVO MODELO PEDAGÓGICO NA ROTINA ESCOLAR DA ESOLA ESTADUAL GIRASSOL DE TEMPO INTEGRAL AUGUSTINÓPOLIS59

Ana Maria Freitas Dias Lima

Edna Alves da Silva

Silvania Maria Oliveira da Silva

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA QUILOMBOLA NA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE DIANÓPOLIS-TO.....64

Jardilene Gualberto Pereira Folha

Laurenita Gualberto Pereira Alves

Idemar Vizolli

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENA XERENTE: CONCEPÇÃO E PRÁTICA69

Vanda Elizete Vieira da Costa

Rita de Cássia Coronheira Silva

NOVOS REARRANJOS FAMILIARES: DIREITOS HUMANOS, ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO E AÇÕES DE INCLUSÃO NA ESCOLA74

Isaú Flaviano Queiroz Diniz

O CAMPONÊS E O “TEXTO DE CAMPANHA SANITÁRIA”: (DES)APLICAÇÕES DA LINGUAGEM CIENTÍFICA80

Rosielson Soares de Sousa

Monnik Vieira de Carvalho

Vitor Hugo Vieira Ramalho

Geraldo Sousa de Oliveira Neto

Carlos Daniel Sousa de Oliveira

O REGIME DE COLABORAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SOCIAIS: UM ESTUDO SOBRE A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA META 01 DO PME NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DO RIO NEGRO - TO86

Alexandre Oliveira da Silva

Juciley Silva Evangelista Freire

José Carlos da Silveira Freire

O USO DO CELULAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA91

Emanuella Pereira dos Santos

Frankinaldo Pereira Lima

Heloisa Vitória Rodrigues Oliveira

Luiza Borges Aguiar Coelho

Nycolle Alves dos Santo

Paulo Victor Fernandes Costa Silva





O LÚDICO NO ENSINO DE QUÍMICA: QUÍMICA EM QUADRINHOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA ENSINO DE CIÊNCIAS.....	94
Danielly Barbosa Konrdörfer Frankinaldo Pereira Lima Kailany Ferreira Menezes Valeska de Godoi Milhomem Valtuir Assis Silva Victor Hugo Barreira Santos	
O XADREZ COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO PROFISSIONAL - RELATO DE EXPERIÊNCIA.	97
Leonnardo Ghabryel Lourenço dos Santos Frankinaldo Pereira Lima	
JOVENS ADOLESCENTES NO TOCANTINS: UM OLHAR SOBRE POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL A PARTIR DO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (CASE) DE PALMAS-TO	100
Leidiane Oliveira costa	
O PRECONCEITO LINGUÍSTICO COMO FORMA DE VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.....	103
Luennys Barbosa De Almeida Vanessa Bezerra Dos Santos Amanda Fernandes Teixeira Cordeiro	
O REFLEXO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, PROMOVIDA NO CEM RUI BRASIL CAVALCANTE NAS INTER-RELAÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR.....	107
Rhoselly Marques da Silva Xavier	
POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL COMO REFLEXO DE PROBLEMAS SOCIAIS, ECONÔMICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS.....	111
Lidiane Teixeira de Oliveira	
PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE: CONTRIBUIÇÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO E REDUÇÃO DA POBREZA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	115
Maria Tereza Almeida Menna Barreto Alexandre Oliveira da Silva	
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	122
Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque Wander Alberto José Adinete Feliciano dos Santos	
PRÁTICAS EDUCATIVAS E PROCESSOS FORMATIVOS: IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA.....	125
Seila Sousa dos Santos Ferreira Madalena Varzinha Ferreira Melo Costa	
PEDAGOGIA DA ESPERANÇA EM TEMPOS DE MUDANÇA: RELEITURAS DE PAULO FREIRE.....	130
Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito Ana Gabriela Ferreira Brito Timóteo Holanda da Silva Sousa	





PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES E JOVENS SOBRE POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: ANÁLISE DO CONTEXTO SOCIAL	133
Neila Barbosa Osório Zaylla Miranda da Silveira Wesquisley Vidal de Santana Marcelo Aguiar de Assunção	
PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA REFLEXÃO SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO SOCIAL NA EDUCAÇÃO.....	137
Ana Gabriela Silva Almeida Diwllay Kettilen Dornelas Silva Amanda Fernandes	
REFLEXÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	140
Wanessa Cardoso Gomes Muniz Núbia Mária Soares de Souza	
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E O ENVELHECIMENTO.....	145
Marcelo Aguiar de Assunção Maria de Lourdes L. Macedo Wesquisley Vidal de Santana Neila Barbosa Osório Luiz Sinésio S.Netto	
SAÚDE MENTAL ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.....	149
Fernanda de Sousa Reis Marissa Moura Monteiro José Fernando Patiño Torres	
SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE E ESPAÇOS ESCOLARES.....	152
Marcelo Henrique de Jesus Flores Sobrinho Neila Barbosa Osório	
UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL - CAPS I - “DONA VITURINA BORBA.”	159
Maryvalda Melo Santos	





APRESENTAÇÃO

Esta publicação contém a programação do V Seminário de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – EPDS e os resumos expandidos submetidos, avaliados e aprovados pelo Comitê Científico do evento.

O V Seminário de Pesquisa EPDS ocorreu nos dias 09 e 10 de novembro de 2019, em Palmas/Tocantins, na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas. Foi promovido pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED e pela Coordenação do Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. O evento teve como tema central: “*Desigualdade Social e trajetórias escolares de alunos em situação de pobreza: desafios ao direito humano à educação*”. A conferência de abertura do Seminário, que contou com a presença do ilustre prof^o Dr^o Erasto Fortes Mendonça, foi também a aula inaugural do referido Curso de Aperfeiçoamento.

A programação científica do evento agrupou-se a partir dos 4 (quatro) eixos temáticos, que também orientaram a organização das sessões de apresentação dos trabalhos:

EIXO 1 - Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas

EIXO 2 - Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais

EIXO 3 - Direitos Humanos, Pobreza e Educação

EIXO 4 – Infância, Currículo e Pobreza

As atividades realizadas neste V Seminário colocaram, mais uma vez, a relação educação, pobreza, desigualdade social e direitos humanos em evidência, trazendo à luz o debate teórico e suas concepções, mas também práticas e experiências educativas dessa relação nas trajetórias escolares das crianças e jovens que vivenciam a situação de pobreza no Tocantins. Essas atividades certamente veem contribuindo para a consolidação dos estudos e pesquisas dessas temáticas na área educacional, ainda tímidos e pouco divulgados.

O NEPED esclarece que o teor, análises de dados e concepções apresentados nos trabalhos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura!

Juciley Silva Evangelista Freire
Coordenadora do NEPED



V SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

AULA INAUGURAL DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EPDS-UFT

PROGRAMAÇÃO GERAL

09/11/2018 – Sexta-feira

14h às 15h - CREDENCIAMENTO

Local: Hall do Bloco J

14h às 17h – SESSÃO DE APRESENTAÇÃO DE COMUNICAÇÕES ORAIS

Coordenação:

Profª Drª Juciley Evangelista Freire – EPDS/UFT

Local: Salas do Bloco J

15h às 18h – SESSÃO DE APRESENTAÇÃO DE PÔSTERES

Coordenação:

Profª Drª Layanna G. Bernardo Lima - EPDS/UFT

Local: Hall do Bloco J

10/11/2018 – Sábado

8h – 9h – CREDENCIAMENTO

8:30h SOLENIDADE DE ABERTURA

Homenagem *In Memoriam* à D. Raimunda Quebradeira de Côco pelo poeta Paulo Aires

9h – 10:30h CONFERÊNCIA DE ABERTURA E AULA INAUGURAL

Desigualdade Social e trajetórias escolares de alunos em situação de pobreza: desafios ao direito humano à educação

Profº Dr. Erasto Fortes Mendonça – Professor da UnB, Ex-Coordenador de Educação em Direitos Humanos e Ex-Diretor de Promoção dos Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Coordenação: **Profº Dr. José Wilson Rodrigues de Melo** – Professor da UFT/Campus de Palmas

Local: Auditório CUICA – CAMPUS DE PALMAS

10:40h Lançamento do Livro Educação, Pobreza e Desigualdade Social: Primeiras aproximações (Org. Juciley E. Freire, Joedson B. Santos e José Carlos S. Freire)

Coffee Break

Local: Hall do CUICA – CAMPUS DE PALMAS

11h – 12:30h – INTRODUÇÃO AO AMBIENTE VIRTUAL DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EPDS

Coordenação: **Profº Dr. Lauro Martins** – Técnico de ambiente Virtual do Curso EPDS/UFT

Tutores de Turma do Curso de Aperfeiçoamento EPDS/UFT

Local: Auditório do CUICA





PROGRAMAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES

09/10/2018

SESSÃO DE COMUNICAÇÕES ORAIS

EIXO 1 - Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas

Sessão 1

Coordenadora: Prof^a Dr^a. Juciley Silva Evangelista Freire

Local: Bloco J – Sala 101

HORÁRIO	COMUNICAÇÃO
14:15	MAPEAMENTO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM MIRACEMA DO TOCANTINS-TO Andréia Soares Ferreira Silma Rodrigues Nogueira Rutileia Carvalho Xavier Pinho
14:30	O REGIME DE COLABORAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SOCIAIS: UM ESTUDO SOBRE A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DO RIO NEGRO – TO Alexandre Oliveira da Silva Juciley Silva Evangelista Freire José Carlos da Silveira Freire
14:45	PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE: CONTRIBUIÇÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO E REDUÇÃO DA POBREZA NO AMBIENTE ESCOLAR Maria Tereza Almeida Menna Barreto Alexandre Oliveira da Silva
15:00	DEBATE
15:45	OS JOVENS ADOLESCENTES NO TOCANTINS: UM OLHAR SOBRE A POBREZA E A DESIGUALDADE SOCIAL A PARTIR DO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO CASE- PALMAS-TO Leidiane Oliveira costa
16:00	A FANTÁSTICA FÁBRICA DE OPERÁRIOS: UMA REFLEXÃO SOBRE ESCOLA E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA Michael Araujo Ribeiro
16:15	SOFRIMENTO PSÍQUICO E SAÚDE MENTAL ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UMA QUESTÃO DE POLÍTICA PÚBLICA? Fernanda de Sousa Reis Marissa Moura Monteiro José Fernando Patiño Torres
16:30	DEBATE





EIXO 2 - Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais

Sessão 2

Coordenadora: Profª Drª Brigitte Úrsula S. Haertel

Local: Bloco J – Sala 102

HORÁRIO	COMUNICAÇÃO
14:15	A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM Rita de Cássia Coronheira Silva Madalena Varzinha F. Melo Costa Seila Sousa dos Santos Ferreira Vanda Elizete Vieira da Costa
14:30	PRATICAS EDUCATIVAS E PROCESSOS FORMATIVOS: IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA Seila Sousa dos Santos Ferreira Madalena Varzinha Ferreira Melo Costa
14:45	EDUCAÇÃO E GÊNERO NA ESCOLA Margarida de Oliveira Barros Moura
15:00	PEDAGOGIA DA ESPERANÇA EM TEMPOS DE MUDANÇA: RELEITURAS DE PAULO FREIRE Kátia Cristina Custódio F. Brito Ana Gabriela Ferreira Brito Timóteo Holanda da Silva Sousa
15:15	DEBATE
15:45	RELATO DE EXPERIÊNCIA : UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL - CAPS I "D. VITURINA BORBA" Maryvalda Melo Santos
16:00	O REFLEXO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PROMOVIDA NO CEM RUI BRASIL CAVALCANTE NAS INTER-RELAÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR Rhoselly Marques da Silva Xavier
16:15	FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENA XERENTE: CONCEPÇÃO E PRÁTICA Vanda Elizete Vieira da Costa Rita de Cássia Coronheira Silva
16:30	BATALHA NAVAL QUÍMICA: UM JOGO LÚDICO INCLUSIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS SURDOS Ayalla Souza Domingues Frankinaldo Pereira Lima Israel Lopes Cardoso Kennedy Teixeira M. Costa Luiz Fernando T. Neto Paulo Henrique G. Barbosa Thatyelle Santos Teixeira
16:45	PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA REFLEXÃO SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO SOCIAL NA EDUCAÇÃO Ana Gabriela Silva Almeida Diwllay Kettilen Dornelas Silva
17:00	DEBATE





EIXO 3 - Direitos Humanos, Pobreza e Educação
e
EIXO 4 – Infância, Currículo e Pobreza

Sessão 3

Coordenadora: Prof^a Msc. Maria de Lourdes Macedo

Local: Bloco J – Sala 103

HORÁRIO	COMUNICAÇÃO
14:15	NOVOS REARRANJOS FAMILIARES: DIREITOS HUMANOS, ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO E AÇÕES DE INCLUSÃO NA ESCOLA Isaú Flaviano Queiroz Diniz
14:30	COMUNIDADE QUILOMBOLA: DIREITOS HUMANOS NA PRESERVAÇÃO DE SUA CULTURA E SUA HISTÓRIA Kátia Maria C. Moraes Marques Maria de Lourdes L. Macedo
14:45	EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA QUILOMBOLA NA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE DIANÓPOLIS-TO Idemar Vizolli Jardilene Gualberto Pereira Folha Laurenita Gualberto Pereira Alves
15:00	A MEDIAÇÃO COMO MEIO PACÍFICO DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR Lívia Zanholo Santos
15:15	DEBATE
16:00	O PRECONCEITO LINGUÍSTICO COMO FORMA DE VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL Luennys Barbosa De Almeida, Vanessa Bezerra Dos Santos e Amanda Fernandes Teixeira Cordeiro
16:15	SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE E ESPAÇOS ESCOLARES Marcelo Henrique de Jesus Flores Sobrinho Neila Barbosa Osório
16:30	EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E VELHICE Maria de Lourdes L. Macedo Marcelo Aguiar Assunção Neila Barbosa Osório
16:45	PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES E JOVENS SOBRE POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: ANÁLISE DO CONTEXTO SOCIAL Neila Barbosa Osório Zaylla Miranda da Silveira Wesquisley Vidal de Santana Marcelo Aguiar de Assunção
17:00	DEBATE





09/10/2018

SESSÃO DE APRESENTAÇÃO DE PÔSTER

Coordenadora: Prof^a Dr^a Layanna G. Bernardo Lima

Horário: 15h às 18h

Local: Hall do BLOCO J

ORD.	TÍTULO	EIXO
1.	DIREITOS HUMANOS E VIOLÊNCIA: A EDUCAÇÃO COMO DIMINUIDORA DE DESIGUALDADES Tarcizio Cleso Neres Nunes Júnior	EIXO 1
2.	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM NOVO MODELO PEDAGÓGICO NA ROTINA ESCOLAR DA ESOLA EST. GIRASSOL DE TEMPO INTEGRAL AUGUSTINÓPOLIS Ana Maria Freitas Dias Lima Edna Alves da Silva Silvania Maria Oliveira da Silva	EIXO 2
3.	O LÚDICO NO ENSINO DE QUÍMICA: QUÍMICA EM QUADRINHOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA ENSINO DE CIÊNCIAS Danielly Barbosa Konrdörfer Frankinaldo Pereira Lima Kailany Ferreira Menezes Valeska de Godoi Milhomem Valtuir Assis Silva Victor Hugo Barreira Santos	EIXO 2
4.	PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque Wander Alberto José Adinete Feliciano dos Santos	EIXO 2
5.	O USO DO CELULAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA Emanuella Pereira dos Santos Frankinaldo Pereira Lima Heloisa Vitória Rodrigues Oliveira Luiza Borges Aguiar Coelho Nicolle Alves dos Santos Paulo Victor Fernandes Costa Silva	EIXO 2
6.	AS PRÁTICAS DE EQUIDADE SOCIOCULTURAIS DO PROFESSOR Iule Lourraine da Silva Landinho Erisnalva Pereira da Silva	EIXO 2
7.	O XADREZ COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO PROFISSIONAL - RELATO DE EXPERIÊNCIA Leonnardo Ghabryel Lourenço dos Santos Frankinaldo Pereira Lima	EIXO 2
8.	O CAMPONÊS E O "TEXTO DE CAMPANHA SANITÁRIA": (DES)APLICAÇÕES DA LINGUAGEM CIENTÍFICA Rosielson Soares de Sousa Monnik Vieira de Carvalho Vitor Hugo Vieira Ramalho Geraldo Sousa de Oliveira Neto Carlos Daniel Sousa de Oliveira	EIXO 2
9.	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E O ENVELHECIMENTO Marcelo Aguiar de Assunção Maria de Lourdes L. Macedo Wesquisley Vidal de Santana Neila Barbosa Osório Luiz Sinésio S. Neto	EIXO 3
10.	A CRIANÇA E A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DOS DETERMINANTES SOCIAIS Erisnalva Pereira da Silva Iule Lourraine da Silva Landinho	EIXO 3
11.	REFLEXÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL Wanessa Cardoso Gomes Muniz Núbia Mária Soares de Souza	EIXO 4





Núcleo de Estudo e Pesquisa em
Educação, Desigualdade Social e
Políticas Públicas - UFT

NEPED

V SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

**09 E 10 DE NOVEMBRO DE 2018
UFT - Campus de Palmas**



**Educação, Pobreza e
Desigualdade Social**

ANAIS

RESUMOS EXPANDIDOS DAS COMUNICAÇÕES ORAIS E PÔSTERES





A CRIANÇA E A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DOS DETERMINANTES SOCIAIS

Erisnalva Pereira da Silva¹

Iule Lourraine da Silva Landinho²

A criança, conforme consta no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – de 13 de julho de 1990, inspirado pela Constituição Federal do Brasil de 1988, possui, dentre vários, o direito à educação. No entanto, apesar de a Lei garantir o cumprimento desse direito, nem sempre a mesma possui essa característica incorporada em sua realidade. Assim, por meio de uma revisão de literatura entenderemos um pouco mais a respeito da possibilidade de superação da condição apresentada, bem como o desenvolvimento, em alguma medida, de mudanças sociais.

Há uma estreita conexão entre educação e desenvolvimento, bem como à capacidade de se utilizar de certos artifícios (como: adequação social e/ou habilidades sociais) para a conquista de uma vida em sociedade mais exitosa.

No entanto, apesar de a Lei asseverar o direito à educação, nem sempre a criança possui o aparato necessário para ir à escola, se construir e ter seu espaço no mundo. O que acontece devido à não-compreensão dos responsáveis a respeito da importância do estudo, o não-acesso à educação de qualidade, a disparidade entre o que a pessoa consome e a quantidade de poder aquisitivo por ela vivenciado, entre outros.

Segundo Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), o indivíduo que se encontra diante de uma realidade opressora é influenciado pela ação dos homens. Por esse motivo, cabe a eles a mudança. A realidade só é alterada a partir da atitude diferente dos oprimidos – não a reprodução da opressão, não a vingança ao opressor – mas o amor sendo inaugurado (FREIRE, 1970).

Ou seja, podemos entender a realidade opressora como a que nos constrange, não nos oportuniza mudança de curso, é caracterizada pela rigidez estrutural. Assim, a modificação se torna difícil de experimentar. E só pode ser vivenciada mediante a inauguração do amor, noutras palavras, o rompimento com determinada forma paralisante. Veremos adiante um pouco sobre a aplicação prática do suporte teórico resumidamente citado.

Por mais que esteja havendo significativa diminuição dos índices de infrequência e evasão escolar no mundo, muitos ainda se encontram fora dessa parcela da sociedade. As razões variam: condições econômicas, motivação e locomoção, dentre outros. Tais indivíduos estão vivenciando um momento de vida singular e mesmo assim não possuem acessibilidade à vida educacional. A educação caracterizada pela qualidade é um dos direitos fundamentais e traz, por conseguinte, a garantia dos outros direitos do ser humano e da sociedade (MORAES, 2014).

Essa realidade faz emergir a seguinte questão: de quais meios dispomos para usar de modo a assegurar que a escola seja acessível a crianças e adolescentes? Dessa forma, sabemos que a Constituição Federal de 1988 traz a oportunidade de se acessar a educação e a mesma é vista a partir da perspectiva de direito fundamental. Além disso, temos a educação básica inclusa, datando dos quatro aos dezessete anos (MORAES, 2014).





Tal advento pode ser considerado um marco. Andrade (2010, p. 23) também diz o seguinte:

A Constituição Federal de 1988, em relação às políticas de atenção à infância, inaugurou um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã. (...). Dessa forma, as creches começaram a fazer parte das políticas públicas enquanto instituições educativas (ANDRADE, 2010, p. 23).

Como observado, antes a criança não era percebida como cidadã. E ser cidadão fala de ter garantidos os seus direitos e deveres, intimamente relacionados à democracia. Diante desse cenário desfavorável, se torna difícil não haver associação da tenra infância com desprezo ou desvalorização.

Faz bem notificar que na contemporaneidade a criança é reconhecida como sujeito sócio-histórico, possuidora de direitos relativos ao meio social, fazendo com que a educação seja visualizada como uma exigência. Assim, a mesma ocupa cenário social significativo. Concomitantemente a tais mudanças estruturais, tem se tornado mais intensa a atribuição de valor da educação infantil para o total desenvolvimento do que é inerentemente potencial do homem (ANDRADE, 2010).

Em meio às opções que cooperaram com o avanço da disponibilização do serviço relacionado à educação infantil brasileira, podemos citar o desenvolvimento epistemológico a respeito do desenvolvimento da criança, a inserção feminina no mercado de trabalho e a perspectiva da criança como indivíduo que precisa ter os direitos respeitados, principalmente nos primeiros anos de existência (ANDRADE, 2010).

Rousseau (1994, p. 69 *apud* Maia, 2012) faz a seguinte afirmação: “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. Com isso, denotamos que a criança precisa ter seu lugar respeitado e valorizado. Não devemos ver esse momento de vida apenas como algo transitório, passageiro, efêmero. Meramente como o amanhã, o futuro, ou se utilizar de jargões desse teor. É preciso se atentar às particularidades e investir nos pré-púberes com todas as forças que possuímos.

No entanto, apesar da existência da atribuição citada, a vivência na escola é um processo longínquo para inúmeros indivíduos (MORAES, 2014). No decorrer do presente trabalho discorreremos de forma mais aprofundada a respeito das variáveis envolvidas na constituição dessa experiência. É válido observar que o foco consistirá no período infantil do desenvolvimento humano.

Quanto às causas do fenômeno do fracasso escolar, Sousa (2012, p. 5) afirma:

(...) Não podemos falar de dificuldades tendo somente a criança como ponto de referência: o "contexto" em que a criança se encontra precisa ser considerado. A família e a escola são parceiros fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreceram o sucesso escolar e social das crianças, formando uma equipe. (...).

Assim, não podemos ser ingênuos a ponto de não analisar de maneira minuciosa o ambiente vivido pela criança, bem como as características inerentes ao mesmo. Então, a interação entre família e escola se torna fundamental para o ensino e a apreensão do conhecimento. Podemos considerar as duas estruturas como os mais basilares suportes da criança, porque ela recorre a tais instâncias em momentos de desafio, tristeza, alegria etc, assim, a atenção de ambos [família e escola] pode detectar mais facilmente possíveis problemas de aprendizagem (SOUSA, 2012).





Diante dessa realidade, surgem algumas questões: “De que forma deve ocorrer a participação da família na escola? De que maneira a escola pode estimular a participação dos pais? Quais os principais resultados trazidos por essa participação?” (SOUSA, 2012, p. 5). Tentaremos responder melhor às mesmas nos parágrafos que se seguem.

Este estudo baseou-se numa revisão bibliográfica direcionada, feita entre maio de 2017 e fevereiro de 2018. O critério de inclusão adotado se baseou na existência de relação com o tema/eixo temático em questão, de modo a contribuir de forma significativa com a pesquisa final. Foram excluídos itens que se distanciavam da ideia primeiramente proposta e que não possuíam associação com o objetivo final do trabalho.

Assim, trata-se de uma pesquisa pura ou básica, de natureza qualitativa, bibliográfica de cunho explicativo. Como afirma Gil (1999), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado e publicado, constituído principalmente de livros, revistas e artigos científicos.

Quanto a sua abordagem qualitativo-explicativa, Marconi e Lakatos (2004) trazem que este método ao descrever a complexidade dos aspectos comportamentais humanos, preocupa-se com suas análises e interpretações.

Inicialmente, fez-se um levantamento sistematizado do material coletado com o objetivo de fundamentar teoricamente o trabalho e subsidiar a análise e discussões do estudo. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica as análises foram feitas através da integração dos principais subsídios teóricos disponíveis sobre o tema estudado, e por revisão metódica de literatura, onde a apresentação dos dados da pesquisa dar-se-á através da elaboração de textos reflexivos.

A integração e coleta dos dados referentes a esta pesquisa foi feita manualmente, em fontes diversas, tais como: livros, revistas, monografias e artigos científicos, com o intuito de encontrar respostas para o problema de pesquisa e seus objetivos. Mais especificamente, foram realizadas consultas à legislação vigente, livros e artigos, todos podendo ser encontrados na Internet.

Redin (2007, *apud* Maia, 2012, p. 30) diz que as significações de infância e criança trazem consigo uma bagagem de convenções sociais, como “histórias, ideias, valores” e que, por esse motivo, são mutáveis com o decorrer do tempo; já que manifestam o que é tido por verdade em dado momento histórico, por determinado grupo social. Assim, os comportamentos relacionados à infância bem como a forma de percebê-la não é neutra, mas, antes, carregada por atributos da história.

Levando em consideração o contexto atinente à história vemos que a educação formal (de 0 a 6 anos), há algum intervalo de tempo, não era foco de preocupação daqueles que desenvolviam as políticas de educação do Brasil. Para que essa conquista fosse exitosa, foi necessário antes que existisse luta e perseverança por aqueles que tomavam para si essa causa, que posteriormente, se transformou em lei (OLIVEIRA, 2008).

Junto a essa mudança vemos também que a estrutura familiar mudou de forma significativa com o capitalismo e as mudanças decorrentes do mesmo. Assim, foi preciso que os núcleos familiares migrassem do campo para a zona urbana, na tentativa de oportunizar educação aos filhos, para que enfim pudessem ter acesso a uma vida melhor (OLIVEIRA, 2008).

O processo educacional focaliza a condução do indivíduo ao momento de ensino e aprendizagem, porém, por diversas vezes esse papel se confunde com o da família, que objetiva educar. Educação essa permeada por ética e valores, empatia, respeito etc (OLIVEIRA, 2008).

Soares (2010) acrescenta que o acompanhamento no processo de desenvolvimento educacional produz sensação de valorização e importância e que podem mesmo facilitar o aprendizado. Todavia, isso se dá não só mediante o fazer das tarefas de casa, mas também





ocorre com o “incentivo a leitura e o seu envolvimento nos eventos pedagógicos ocorridos na escola” (p. 6).

Desse modo, a família está diretamente envolvida como formadora do caráter dos filhos, exercendo, também, função social (uma vez que os filhos são constituintes da sociedade e, por isso, devem ser ensinados a respeitar as regras que vigoram em tal contexto). (SOARES, 2010).

Além disso, também tem o dever de educar as crianças – papel dos pais, vale ressaltar, não escolar –. Logo, quando o indivíduo não apresenta princípios éticos/morais comumente associamos à omissão ou erro familiar, por essa razão, a escola precisa compensar essa falta (SOARES, 2010).

Como complemento dessa colocação, temos a fala de Poppovic (1979), que assegura que a capacidade de absorção de conhecimentos e seu uso não são imutáveis, podendo, assim, ser alterado de várias formas possíveis. É consenso que quanto antes for realizada intervenção, mais potencial resultado haverá. Sabe-se também que uma intervenção dita como boa pode equiponderar precisões e habilidades fundamentais que se encontram em falta ou que não possuem condição de desenvolverem no local em que a criança está inserida.

A aprendizagem infantil está ligada a outros fatores, que a autora supracitada melhor explana, a saber:

Sabe-se que a capacidade de aprendizagem da criança está diretamente ligada à motivação, vontade, atitude e desejo de bem aprender, a um auto-conceito positivo a respeito dessa capacidade, a uma necessidade de corresponder às expectativas escolares dos pais, (...) (p. 53, 54).

Dessa forma, a parceria entre escola, aluno e professor precisa realmente vir a existir. Não somente existir, mas que a eficácia seja buscada, de modo que os resultados sejam mais prazerosos e eficientes a todas as partes relacionadas. Pois a apresentação dessa dinâmica pode gerar desenvolvimento. Ele será conseguido quando a motivação estiver fortalecida, a criança perceber a aprendizagem como algo desafiante e prazeroso (e não associá-la a um caráter punitivo), ver as expectativas colocadas sobre ela como algo que a ajudará a se mover, e não a paralisará, dentre outros.

É muito importante esclarecer que, com tal explicação, não estamos sendo deterministas no que se refere a essa fase da história de vida. Obviamente entendemos que, ao longo do tempo, a criança continuará imersa no ciclo de mudanças, pois é natural que, como pessoas, soframos diversas modificações. Contudo, não se pode desprezar que essa consiste numa faixa etária marcante e que, dessa forma, comportamentos relativos à preconceito, depreciação, degradação, dentre outros, advindos do professor, podem culminar em traumas a longo prazo (OLIVEIRA, 2008).

Relacionado a formas lúdicas de ensinar (e, conseqüentemente mais prazerosas à criança), as chances de efetivação do aprendizado aumentam. Sobre isso, Córrea e Bento (2012, p. 3) asseveram que: “Devemos valorizar a introdução das brincadeiras na escola, pois para as crianças o brincar é a principal atividade do dia. (...)”

O professor também é responsável pelo discernimento pedagógico referente à melhor exploração desse contexto, facilitando a existência de espaços, tornando acessíveis materiais, sendo de fato mediador da fonte de conhecimento. Já que se essa parte da infância for ignorada, um importante instrumento será perdido, ou seja, uma potencial origem de estímulo não será aproveitada (CÔRREA e BENTO, 2012).

Se a criança brinca, tende a aprender muito mais, e, nessa troca, o professor também aumenta seu repertório de conhecimentos (ibid.). Noutras palavras, “é brincando





que a criança atribui sentido ao seu mundo, como ela o interpreta e o assimila. O brincar poderá ser o reflexo da vida real de uma criança” (p. 3).

Thompson (1987, p. 203 *apud* Veiga, 2017) fala que a realidade sócio-econômica pode afetar, e até mesmo, impedir que essas decorrências do processo educacional sejam trazidas à existência. Ele fala que:

O trabalho infantil não era uma novidade. A criança era uma parte intrínseca da economia industrial e agrícola antes de 1780, e como tal permaneceu até ser resgatada pela escola. O autor destaca ainda que a forma predominante de trabalho infantil era a doméstica, no âmbito da economia familiar.

Dessa forma, a criança era um ser ativo nos processos do mercado de trabalho. Sua mão de obra era comum e parte integrante do funcionamento social e econômico. Aos poucos isso foi se alterando. Então, como existiu uma relação direta entre desenvolvimento industrial e exploração da mão de obra infantil, a mesma foi regularizada mediante a inauguração da frequência escolar obrigatória (ENGELS, 1985 *apud* VEIGA, 2017).

Quanto a esse cenário, Freitas (2013, p. 17) traz que: “refletir sobre avaliação e inclusão na perspectiva da criança e do adolescente representa um esforço no sentido de pensar as vulnerabilidades do ponto de vista do personagem vulnerável”. Pois assim, as chances de empatia aumentam e a motivação para a busca de melhorias sociais tendem também a aumentar. O autor citado ainda assevera: “A vulnerabilidade do vulnerável deve ser levada em consideração se quisermos ousar sonhar com uma escola efetivamente inclusiva. (...)”.

É importante se permitir pensar a respeito da fase infantil e dos dispositivos que a caracterizam. Já que, a criança pobre está num ponto marcado pelas condições de vulnerabilidade social, e, para que as barreiras históricas, culturais e econômicas sejam superadas pela educação é necessário que antes tal modelo seja revisitado, compreendido para que gradualmente seja modificado. E, então, a libertação do oprimido, como afirma Freire (1987), será finalmente concretizada.

Diante de tudo isso, acreditamos que o professor/educador, na posição de agente de transformação possui relevância para a potencialização do ato de recriar, refazer, criar, transformar. Não só do educando, mas dele também. Pois distantes dessa condição, se torna impossível que haja culminação da manifestação do conhecimento/saber.

Fato que ainda se relaciona ao empoderamento, que segundo o dicionário Priberam (2013/ s.p) baseia-se no: “ato ou efeito de dar ou adquirir poder ou mais poder”. E poder, para o mesmo dicionário, é definido como: “ter direito, razão ou motivo”. Logo, podemos compreender que esse é um fenômeno que ocorre quando se tem os direitos garantidos pela legislação vigente (Constituição Federal) experimentados.

Portanto, compreendendo a teoria que clarifica a relevância do compromisso social entre família, sociedade, escola e indivíduo veremos, de forma substancial e significativa, existir ainda mais transformações sociais, uma vez que a educação é uma potencial ferramenta transformadora dos determinantes sociais a que estamos submetidos. Assim, nossas ações podem ser direcionadas principalmente à faixa etária da criança, visto que essa se encontra num momento crucial de sua vida e desenvolvimento.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 05/05/2017.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/educa%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 09/05/2017.





FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

POPPOVIC, Ana Maria. A Escola, a Criança Culturalmente Marginalizada e a Comunidade. **Cadernos de Pesquisa**. 1979. P. 51-55. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/457>> Acesso em: 14/02/2018.

VEIGA, CyntiaGreive. Crianças Pobres como Grupo Outsider e a Participação da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n.4, p. 1239-1256. Out./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/64210/43289>. Acesso em: 14 fev. 2018

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na Educação Básica**. Editora: Cortez, 2013. 120 p.

SOUSA, Jacqueline Pereira de. **A Importância da família no processo de desenvolvimento de aprendizagem da criança**. 2012. Disponível em: https://apeoc.org.br/extra/artigos_cientificos/A_IMPORTANCIA_DA_FAMILIA_NO_PROCESO_DE_DESENVOLVIMENTO_DA_APRENDIZAGEM_DA_CRIANCA. Acesso em: 14 fev. 2018.

ANDRADE, LucimaryBernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. 193 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia>. Acesso em: 14 fev. 2018.

SOARES, Jiane Martins. **Família e escola: parceiras no processo educacional das crianças**. 2010. Disponível em: <<http://ns1.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/educacaoetecnologia/ARTIGO-FAMILIA-ESCOLA->> Acesso em: 14/02/2018.

.com.br/revista2/arquivos_pdf_revista/revista2015/2> Acesso em: 14/02/2018.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. **Pepsic**. N. 27, São Paulo, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200004> Acesso em: 14/02/2018.

CÔRREA, Leidniz Soares; BENTO, Raquel Matos de Lima. **A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil**. 2012. Disponível em: <http://unijpa.edu.br/media/files/54/54_218> Acesso em: 14/02/2018.

MORAES, Fernanda Luz. **O direito fundamental à educação de crianças e adolescentes e os instrumentos jurídicos para redução da infrequência/evasão escolar**. 2014. Disponível em: <http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2017/03/fernanda_moraes_2014_2> Acesso em: 14/02/2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.





A DIFERENÇA ENTRE O ESPECIAL NA EDUCAÇÃO E O ESPECIAL DA EDUCAÇÃO

Graziane Pacini S. Rodrigues²

Idemar Vizolli³

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é contribuir com as reflexões acerca das especificidades dos sujeitos aos quais se destinam às políticas de educação especial, conceituando às necessidades educacionais especiais no âmbito das políticas inclusivas, particularmente aquelas às quais temos dedicado nossos estudos: as políticas de educação especial. Depreende-se que, na última década, a política de educação especial no Brasil ganhou contornos que merecem ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais. Parte de tal movimento está relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que ganhou definições particulares quando voltada aos sujeitos partícipes dessas políticas. Quanto aos processos metodológicos, o trabalho sustenta-se em uma abordagem qualitativa, a partir do procedimento da pesquisa bibliográfica, compreendendo-se a observância do levantamento de referenciais teóricos analisados e publicados por meios escritos e eletrônicos, a fim de possibilitar-nos a análise dos diversos arranjos acerca da temática abordada. Infere-se, com este trabalho, que não se pode substituir a competência do professor da sala de aula regular pela ação de apoio exercida pelo professor especializado ou pelo trabalho das equipes multidisciplinares quando se trata da educação dos alunos. Reconhecer a possibilidade de recorrer, eventualmente, ao apoio de professores especializados e de outros profissionais, não significa abdicar e transferir para eles a responsabilidade do professor regente como condutor da ação pedagógica. Nesse contexto, é importante ressaltar que a situação da Educação Especial DA educação e NA educação, refere-se, principalmente, ao campo de formação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e do ensino regular e, até mesmo, dos demais profissionais envolvidos diretamente com esse trabalho. Destarte, compreender a clareza das diferenças na Educação Especial e das especificidades e necessidades é conhecimento básico para as ações políticas e educacionais dos órgãos responsáveis pela sua implementação nas escolas.

Palavras-chave: Necessidades Educacionais Especiais; Educação Especial; Educação Inclusiva; Ação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Pertinente se faz conhecer e contextualizar a Educação Especial e suas especificidades, em razão do despertar de uma nova filosofia e um novo paradigma que se descortina para as pessoas com necessidades educacionais especiais em nossa sociedade. Compreendendo que por muito tempo as pessoas com deficiência foram vistas como pessoas diferentes, doentes e até mesmo, inúteis. Foram alvo de atitudes, as mais diversas, que envolveram desde o extermínio ou marginalização total, até a busca da inclusão plena na sociedade.

Assim, é imperativo constatar a distinção entre os dois sistemas paralelos de ensino: o regular e o especial. Segundo Mantoan (2006)⁴, eles competem entre si, não apenas no que se refere à baixa qualidade do ensino oferecido, mas também em relação a projetos conflituosos, gerando desperdício, ineficácia e desigualdade de oportunidades.

² Acadêmica Especial do Mestrado Acadêmico em Educação da UFT/TO; Graduada em Pedagogia com Bacharelado em Supervisão Educacional e Licenciatura nos AIEF (UFT/TO); Especialista em Educação Inclusiva / AEE (UFMS/RS) e PROEJA (IFTO/TO); Professora Formadora Especialista em Deficiência Visual do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Estado do Tocantins – CAPDV/TO - SEDUC/GEE-TO.

³ Professor Doutor da Universidade Federal do Tocantins.

⁴ MANTOAN, M. T. E. Igualdade e Diferenças na Escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (org). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sumus Editorial, 2006. P.15-30.





Stainback e Stainback (1999)⁵, ressaltam que uma política educacional fragmentada, desarticulada e compartimentada, predominante, historicamente, no país, contribui para a persistência das atuais taxas de analfabetismo, evasão e repetência, de baixa qualidade do ensino, da exclusão dos que não aprendem no mesmo ritmo e da mesma maneira que os outros.

Nesse contexto, Mantoan (2006) aponta-nos que essa dicotomia desfavorece o fluxo das políticas e diretrizes educacionais, inferindo numa visão compartimentada para os sistemas de ensino que, ainda, diferenciam ou não percebem os alunos com necessidades educacionais especiais como sujeitos providos das mesmas prerrogativas que os demais. Nessa perspectiva, adjetivar o *especial* nas ações e projetos para o ensino escolar das pessoas com deficiência, incorre numa percepção que divide e discrimina.

Deste modo,

[...] fundir essas duas modalidades de ensino desestabiliza a educação especial e a regular. A educação especial se protege, ao mostrar-se temerosa e ao apoderar-se da inclusão como um assunto de competência. O ensino regular se omite (deliberadamente) em relação à inclusão, para evitar uma revisão de suas práticas e a sua transformação geral, entendendo que a inclusão é um problema do ensino especial e reforçando o interesse deste de encampar a inclusão e apoderar-se dessa ameaça à sua comunidade e valorização nos sistemas educacionais vigentes (MANTOAN, 2003).

A denominação – alunos com necessidades educacionais especiais – evidencia uma questão que esteve homogeneizada na educação regular durante muitos anos. Compreendendo-se a perspectiva dicotômica dos sistemas de ensino (regular e especial) que relegou, durante anos, essa parcela da educação e que, até pouco tempo, era invisível aos olhos governamentais, dependendo de filantropia e do voluntariado.

Necessidades Educacionais Especiais

No Brasil, a expressão *necessidades educacionais especiais*⁶ foi legalizada no Art. 58 da LDB 9394/96 em seu Capítulo V, referente ao alunado da educação especial. Considerando-se que a nova LDB veio à luz no auge de todo um movimento em prol de uma escola inclusiva - uma escola de boa qualidade para todos -, a expressão tornou-se mais abrangente, aplicando-se, não só aos alunos com deficiências, como a todos aqueles “excluídos” por diversas razões. Na Resolução CNE/CEB N° 2 de 11 de setembro de 2001, o Art.5 deixa clara essa abrangência na medida em que se consideram como educandos com necessidades especiais todos os que, durante o processo educacional apresentarem dificuldades de aprendizagem vinculadas, ou não, a uma causa orgânica específica; os que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e os de altas habilidades [(p.70). BRASIL, p.34, 2006].

A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem para todos irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola, nessa perspectiva, busca consolidar o respeito às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade. As diferenças, vista não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, podendo e devendo ser fatores de enriquecimento.

⁵ STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão**: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

⁶ **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).





A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou biopsicossocial dos alunos:

- crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- crianças com deficiência e bem dotadas;
- crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- crianças de populações distantes ou nômades;
- crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais;
- crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

A expressão *necessidades educacionais especiais* pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s).

O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, etc. – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, às pessoas com deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais.

Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não pessoas com deficiências ou com altas habilidades/superdotação, apresentam necessidades educacionais especiais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas.

O que se pretende resgatar com essa expressão é o seu caráter de funcionalidade, ou seja, o que qualquer aluno pode requerer do sistema educativo quando frequenta a escola. Isso requer uma análise que busque verificar o que ocorre quando se transforma: as necessidades especiais de uma criança numa criança com necessidades especiais. Com frequência, necessitar de atenção especial na escola pode repercutir no risco de tornar-se uma pessoa com necessidades especiais. Não se trata de mero jogo de palavras ou de conceitos.

Tratar de necessidades educacionais especiais, portanto, não é pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e pode requer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. Não se nega o risco de discriminação, do preconceito e dos efeitos adversos que podem decorrer dessa atenção especial. Em situação extrema, a diferença pode conduzir à exclusão. Por culpa da diversidade ou de nossa dificuldade em lidar com ela.

Nesse contexto, a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados – quando necessários – não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas. Respeitar a atenção à diversidade e manter a ação pedagógica “normal” parece ser um desafio presente na inclusão dos alunos com mais ou menos acentuada dificuldades para aprender.

Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial, aponta para uma definição de prioridades no que





se refere ao atendimento educacional especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar.

Sujeitos partícipes do processo

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com **deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**⁷.

A partir dessa conceituação, considera-se:

- **Pessoa com deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
- Os estudantes com **transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.
- Estudantes com **altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008).

As classificações costumam ser adotadas para dar dinamicidade aos procedimentos e facilitar o trabalho educacional, conquanto isso não atenuem os efeitos negativos do seu uso. É importante enfatizar, primeiramente, as necessidades de aprendizagem e as respostas educacionais requeridas pelos alunos na interação dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

Identificar as necessidades educacionais de um aluno como sendo especiais implica considerar que essas dificuldades são maiores que as de seus colegas, depois de todos os esforços empreendidos no sentido de superá-las, por meio dos recursos e procedimentos usuais na escola. A concepção de especial está vinculada aos critérios de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos da turma no cotidiano da escola.

Assim, confundir necessidades educacionais especiais com fracasso escolar é, também, outro aspecto que merece atenção dos educadores. São inesgotáveis as discussões e a produção científica sobre o fracasso escolar e suas múltiplas faces. Paradoxalmente, o conhecimento obtido não tem levado a respostas eficientes para a sua solução enquanto

⁷ <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.





fenômeno internacional marcado por influências socioculturais, políticas e econômicas, além de razões pedagógicas.

Durante muitos anos, e ainda em nossos dias, há uma tendência a atribuir o fracasso escolar do aluno, exclusivamente a ele⁸. Desse modo, a escola fica isenta da responsabilidade pela sua aprendizagem ou não-aprendizagem, cabendo a profissionais diversos a identificação dos problemas inerentes a serem encaminhados e solucionados fora da escola. O fracasso da criança passa a ser explicado sob diversas denominações e causas, como distúrbios, disfunções, problemas, dificuldades, carência, desnutrição, família desestruturada, dentre outras, situadas mais próximo das patologias e de casualidade social do que situações escolares contextuais.

Não se podem negar os condicionantes orgânicos, socioculturais e psíquicos que estão associados a vários tipos de deficiências ou a influência que esses fatores podem exercer no sucesso ou insucesso escolar do educando, mas não se pode advogar sua hegemonia como determinantes na casualidade do fracasso escolar, ou como modo de justificar uma ação escolar pouco eficaz.

Essa análise remonta à mesma prática com relação a certos procedimentos oriundos do modelo clínico, ainda aplicados em educação especial, quando o aluno é diagnosticado, rotulado, classificado e encaminhado para atendimentos.

O esforço empreendido para mudar essa concepção de educação especial baseia-se em pressupostos atualmente defendidos ao se focalizarem as dificuldades para aprender ou a não-aprendizagem na escola. Dentre eles:

- o caráter de interatividade, que implica a relação do aluno como aprendente e da escola como ensinante e estabelece uma associação entre o ato de ensinar e o de aprender, tendo a considerar a mediação dos múltiplos fatores interligados que interferem nessas dinâmicas e que apontam para a multicausalidade do fracasso escolar.
- o caráter de relatividade, que focaliza a possível transitoriedade das dificuldades de aprendizagem, ao considerar as particularidades do aluno em dado momento e as alterações nos elementos que compõem o contexto escolar e social, que são dinâmicos e passíveis de mudança.

Nesse quadro, é necessário um novo olhar sobre a identificação de alunos como pessoas com necessidades especiais, bem como sobre as necessidades especiais que alguns alunos possam apresentar. Igualmente, um novo olhar em considerar o papel da escola na produção do fracasso escolar e no encaminhamento de alunos para atendimentos especializados, dentre outras medidas comumente adotadas na prática pedagógica. Um exemplo preocupante do desvio dessas práticas é o encaminhamento indevido e a permanência de alunos em classes especiais como resultados da ineficiência escolar.

Atendimento Especializado

Quanto a esse aspecto, existe uma orientação de tipos de atendimento à pessoa com necessidades especiais que deve ser considerada, quando identificada às especificidades, os tipos recomendados pelo MEC são:

- **Apoio Pedagógico Especializado:** O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

⁸ No contexto da discussão sobre fracasso escolar, a problemática na escola relaciona-se, evidentemente, ao desempenho intelectual dos alunos e ao confronto entre o desempenho esperado, ou desejável, e aquele demonstrado por diversos indivíduos e grupos (OLIVEIRA, 1997 apud RODRIGUES, 2006).





As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva.

- **Classe hospitalar⁹:** Alternativa de Atendimento Educacional Especializado, ministrado a alunos com necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de saúde, que implique prolongada internação hospitalar e impossibilite-os de frequentar a escola.

O atendimento educacional hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar devem estar vinculados aos sistemas de educação como uma unidade de trabalho pedagógico das Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação, como também às direções clínicas dos sistemas e serviços de saúde em que se localizam (BRASIL, p.15, 2002).

- **Atendimento Pedagógico Domiciliar:** Alternativa de Atendimento Educacional Especializado, ministrado a alunos com necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de saúde, que implique permanência prolongada em domicílio e impossibilite-os de frequentar a escola.

Os aspectos físicos referem-se aos recursos necessários ao professor para a efetivação do atendimento pedagógico domiciliar e às adaptações que deverão ser realizadas na residência do educando e no ambiente de ensino quando do seu reingresso à unidade escolar de referência à qual está matriculado ou será matriculado. Estes recursos (instrumentos de apoio didático-pedagógico) e adaptações (eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas, de acesso ao currículo, etc.) deverão possibilitar a igualdade de condições para o acesso ao conhecimento, assim como o acesso e a permanência na escola (BRASIL, p. 16-17, 2002).

- **Estimulação Precoce:** Atendimento Educacional Especializado a crianças com necessidades educacionais do nascimento até os três anos de idade, caracterizado pelo emprego de estratégias de estimulação para o desenvolvimento físico, sensorio-perceptivo, motor, sócio-afetivo, cognitivo e da linguagem.

Compreendendo que o indivíduo é mais suscetível às transformações provocadas pelo ambiente externo e, por essa razão, necessita de uma atenção especial no período de zero a 3 anos, justificando-se, portanto, a intervenção precoce para bebês com potencial risco de atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor.

Nessa perspectiva, é salutar compreender que nos primeiros anos de vida é que ocorre o processo de maturação do sistema nervoso central sendo a melhor fase da plasticidade neuronal, assim, tanto a plasticidade quanto a maturação dependem da estimulação (BRASIL, 2016)¹⁰.

O Papel do Professor

⁹ <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>>. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. / Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

¹⁰ **Diretrizes de estimulação precoce:** crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.





Depreende-se que o papel do professor seja de facilitador no processo da busca de conhecimentos que emanem do aluno. Observando-se a perspectiva de uma educação inclusiva, nesse contexto, o professor poderá oportunizar situações de aprendizagem que visem contemplar às diferentes condições e competências do aluno, possibilitando-lhe oportunidades de desenvolvimento pleno. Desse modo, o processo educacional do aluno não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações e modelos, conforme aponta-nos Oliveira (2015)¹¹, mas será de propiciar que o aluno busque caminhos próprios, assim, a autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional.

Para tanto, pressupondo o pleno desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais é essencial que haja uma relação harmoniosa entre o professor da sala de aula de ensino regular e o professor do atendimento educacional especializado.

[...] Precisamos ter clareza de que esse tipo de atendimento especializado não é atribuição apenas do professor especializado nessa área. Rezende e Pimenta (2010) enfatizam que: as áreas de atuação do AEE, nas escolas de Ensino Regular, são psicomotoricidade, arteterapia, pensamento lógico-matemático e linguagem, desenvolvidos de forma interativa, sob a coordenação de um pedagogo e professor especializado (p.15). Nesse sentido a efetivação da inclusão não é definida apenas pelo professor do AEE, mesmo porque, espera-se que nas salas de recursos estejam juntamente com esse professor outros profissionais que possam ajudar em questões mais específicas e peculiares (OLIVEIRA, 2015).

Nessa perspectiva, não se pode substituir a competência do professor da sala de aula regular pela ação de apoio exercida pelo professor especializado ou pelo trabalho das equipes multidisciplinares quando se trata da educação dos alunos. Reconhecer a possibilidade de recorrer, eventualmente, ao apoio de professores especializados e outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeutas etc.), não significa abdicar e transferir para eles a responsabilidade do professor regente como condutor da ação pedagógica.

Destarte, tendo vista, o objeto desse trabalho é importante ressaltar que a situação da Educação Especial DA educação e NA educação, refere-se, principalmente, ao campo de formação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e do ensino regular e, até mesmo, os demais profissionais envolvidos diretamente com esse trabalho. Assim, a clareza das diferenças na Educação Especial e das especificidades e necessidades é conhecimento básico para as ações políticas e educacionais dos órgãos responsáveis pela sua implementação nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. SECADI/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em Julho/2018.

_____. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. / Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em Julho/2018.

¹¹ http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15889/1/2015_NairaMariaDaSilvaOliveira_tcc.pdf





_____. **Diretrizes de estimulação precoce:** crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e Diferenças na Escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (org). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Sumus Editorial, 2006. P.15-30.

_____. **Uma escola de todos, para todos e com todos:** o mote da inclusão. Departamento de Metodologia de Ensino. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED. Faculdade de Educação – UNICAMP, São Paulo. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/uma_escola_de_todos.htm>. Acesso em Julho/2018.

OLIVEIRA, Naira. M. da Silva. **O Professor do atendimento educacional especializado:** atuação e representações sociais. Brasília – DF, UnB/UAB. Novembro, 2015 (monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB). Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15889/1/2015_NairaMariaDaSilvaOliveira_tcc.pdf>. Acesso em Julho/2018.

RODRIGUES, Graziane. Pacini. S. **Educação Inclusiva: Afinal o que é isto?** Reflexões Pedagógicas para a Educação Especial no Estado do Tocantins. Palmas – TO. UFT/TO. Abril, 2006 (monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da UFT/TO).

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão:** Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.





A FANTÁSTICA FÁBRICA DE OPERÁRIOS: UMA REFLEXÃO SOBRE ESCOLA E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Michael Araujo Ribeiro¹²

Introdução

Refletir sobre a avaliação no contexto escolar significa abrir um leque para inúmeras discussões de cunho político, ideológico, econômico e social, pois essa, embora seja uma atividade que, em última instância, se materializa em sala de aula, traz sua essência de fora dela.

Para entendermos melhor essa situação discutiremos sobre o texto de Almerindo Janela Afonso, *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*, em que o autor, por um viés sociológico, tece uma discussão sobre determinadas funções que a avaliação pode assumir e os seus poderes como um instrumento de disciplinamento e de socialização. O autor também nos esclarece qual o papel da avaliação no contexto de um estado avaliador. Apresentaremos ainda conforme a ideia do autor um quadro síntese das principais modalidades de avaliação por ele identificadas. Por fim, buscaremos concluir este trabalho apontando como a avaliação tem servido como um mecanismo de controle e seleção de pessoas para o trabalho em um modelo de sociedade capitalista em que a escola desempenha papel fundamental na perpetuação desse sistema.

As Funções Que Podem Assumir A Avaliação

O autor nos chama a atenção para o fato de que as diferentes formas e modalidades de avaliação existentes traduzem funções também diferentes, embora uma mesma modalidade de avaliação possa significar várias funções. Para elencar algumas dessas funções, Afonso (2000) cita Broadfoot (1981). Segundo esse autor, a averiguação da competência acadêmica, a promoção da competição entre alunos e escolas, a relação entre conteúdos e formas de avaliação e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos são algumas das funções conhecidas da avaliação escolar.

Afonso (2000) também traz a contribuição de outros autores nessa discussão. Para M. Bonami, a avaliação tem a função de condicionar os fluxos de entrada e saída do sistema escolar, bem como as passagens entre os diferentes sub-sistemas, classes e cursos, tornar possível o controle parcial sobre os professores, definir as informações e as mensagens a transmitir aos pais e aos organismos de tutela, constituir um elemento importante na gestão da aula na medida em que influencia as aprendizagens, o sistema de disciplina e as próprias motivações dos alunos e fornecer ao professor informações importantes sobre a sua própria imagem profissional e sobre os métodos pedagógicos que utiliza. Para L. Allal (1986), as modalidades de avaliação adotadas por um sistema de formação têm sempre uma função de regulação. Isso significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro.

Nesse sentido, D. Nevo (1986), constata que as funções da avaliação mais referidas na literatura são as que dizem respeito à melhoria dos processos de aprendizagem; à seleção, certificação e responsabilização; à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais e a função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade no contexto organizacional como um mecanismo de gestão.

¹² Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins





Além de todas as funções já elencadas, a avaliação também assume a função simbólica de controle social e legitimação política. Conforme Afonso (2000), embora seja menos referida, essa função assumida possui um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico. Assim, as funções da avaliação devem ser entendidas no contexto das mudanças educacionais e também nas mudanças econômicas e políticas, por ser a avaliação uma atividade essencialmente política.

Por fim, as funções da avaliação que assumem o papel de selecionar os indivíduos numa gestão reprodutivista vão ao encontro das teorias empresariais que buscam transformar o espaço pedagógico em um mercado educacional. Com isso, a avaliação ganha poderes de disciplinamento e de socialização para colocar em prática um projeto político e ideológico de sociedade.

Os Poderes Da Avaliação Como Instrumento De Disciplinamento E De Socialização

A relação de dominação entre avaliador e avaliado, ou seja, professor – aluno, é o destaque na discussão trazida por Afonso (2000), neste tópico. Segundo o autor, a escola exerce um poder sobre aqueles que a ela são submetidos por meio da avaliação por impor unilateralmente uma determinada interpretação da realidade e gerar consequências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos.

Um dos poderes frequentemente observado nas avaliações escolares é o poder de recompensa. Assim como acontece nas fábricas, a escola possui mecanismos de incentivo como formas de motivação para o alcance dos objetivos. Nas fábricas, esse objetivo é a produção material que gera o lucro ao empreendedor e o incentivo aos operários é o salário recebido ao final de cada mês. Na escola, o objetivo é a seleção de indivíduos por meio de uma gama de orientações pré-definidas e o incentivo é a atribuição de uma nota e a promessa de um lugar de destaque com a promoção individual do aluno.

Outro poder que a escola possui e que também se assemelha às empresas é o poder autoritário e cognoscitivo, pois assim como acontece nas empresas, as escolas são dominadas por especialistas e por autoridades formais que, por sua vez, podem exercer o poder de punição ou coerção aos seus subordinados, sejam eles operários prontos, ou ainda em formação, enquanto alunos.

Utilizando como referência as palavras de Walo Hutmacher (1978), Afonso (2000) destaca que as classificações escolares tem servido como estratégias para manutenção da ordem, ou simplesmente instrumentos disciplinadores que os professores utilizam para impor aos alunos os valores e os comportamentos que eles idealizam como adequados, seja por meio de recompensa ou punição.

Atuando também como uma instituição socializadora, a escola, na ideia de Afonso (2000), é a agência de socialização na qual as crianças experimentam pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação com base na realização individual, procurando incutir a aceitação das regras de competição próprias da estrutura social e econômica. Dessa forma, Afonso (2000) explica, nas palavras de Enguita & Levin (1990), que a escola contribui para separar os homens avaliando-os individualmente e classificando-os conforme as exigências do mercado, pois desde muito cedo leva os alunos a submeterem-se a formas impessoais de autoridade, seguindo rotinas organizativas, aceitando critérios de avaliação alheios, entrando em relações de competição interindividual, aceitando que outros decidam sobre o objetivo e o processo do seu trabalho e a por as suas capacidades ao serviço de uma vontade acima da sua.

Podemos observar assim que a escola, por meio dos poderes a ela investidos, contribui gradativamente para a inculcação de todo um aparato de normas e





procedimentos característicos do mundo do trabalho. Essa questão se confirma quando analisamos o papel assumido pela avaliação no contexto de um estado avaliador.

O Papel Da Avaliação No Contexto Do Estado Avaliador

Como já mencionado por Afonso (2000), a avaliação por ser uma atividade política também sofre reflexos quando acontecem mudanças nas políticas governamentais.

No contexto de um estado neoliberal e neoconservador, que se ascende a partir da década de 1980 também como um estado avaliador, onde há uma maior preocupação com o produto do que com o processo, a avaliação assume o papel de racionalizar e controlar os indicadores e as metas estabelecidas pelas políticas educacionais para os sistemas de ensino. Nesse sentido, a escola é tida como uma empresa e é gerenciada para o alcance desses indicadores para garantir o fiel cumprimento dos objetivos propostos pelo Estado. Portanto, há uma preocupação do Estado no acompanhamento dos níveis de educação nacional e nas performances dos sistemas com a finalidade de garantir a competitividade inerente à lógica de mercado, esclarece Almerindo.

Ocorre que, para assegurar o alcance dos resultados que dela serão cobrados, a escola acaba por desvirtuar o seu caráter pedagógico negligenciando assim o processo de aprendizagem, pois o que realmente será levado em conta são os percentuais refletidos pelas notas de cada aluno, não importando o meio pelo qual se chegou a determinada nota.

Não obstante essa ser uma caótica realidade encontrada nas inúmeras escolas públicas brasileiras, enquanto algumas modalidades de avaliação cumprem fielmente a tarefa domesticadora do sistema, outras tendem a ser menos funcionais ao mercado de trabalho e podem contribuir para autonomia e a emancipação dos alunos.

Modalidades De Avaliação

Apresentar algumas modalidades de avaliação mais tradicionais, baseado nas discussões proposta por Afonso (2000), elencando suas principais características, é a ideia neste tópico. Desse modo, organizamos o quadro 1 que demonstra de uma maneira comparativa algumas dessas modalidades.

Quadro 1 – modalidades de avaliação

Modalidades	Exames Tradicionais	Testes Educacionais	Avaliação Normativa	Avaliação Criterial	Avaliação Formativa
Características	Certificação do indivíduo por meio de um teste	Conhecimento objetivo ou científico das características dos indivíduos por meio de testes de aptidão ou inteligência	Toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo	Verifica a aprendizagem de cada aluno em relação a objetivos previamente definidos	Visa a consecução de objetivos previamente definidos apoiando-se em vários instrumentos para recolha de informações
Surgimento	Teve o seu apogeu com a Revolução Burguesa	Nasce da crítica à ineficiência dos exames escolares e com a implantação do Taylorismo	Surge com o neo-taylorismo		
Objetivos	Medir com objetividade um nível determinado de qualificação	Conhecer as capacidades cognitivas e as aptidões do indivíduo	Competir e comparar	Apreciar os graus de consecução dos objetivos do ensino de acordo com as realizações individuais de cada aluno e não em comparação com os outros	Diagnosticar a aprendizagem dos alunos
Limites e possibilidades	Seleção de indivíduos por meritocracia. Considerados	A psicologia acreditava ser possível prever o sucesso dos	Tem uma natureza intrinsecamente seletiva e competitiva	Facilitadora do diagnóstico das dificuldades, da programação de	Pluralidade de métodos e técnicas. Pode também





	inefizes e subjetivos	indivduos no mercado de trabalho		atividades de compensação e dos juizos de promoção ao longo do percurso escolar. Permite um maior controle central por parte do Estado	significar um controle constantes sobre os alunos
--	--------------------------	--	--	---	--

Fonte: Elaboração própria a partir de Afonso (2000).

Com base no quadro apresentado, podemos concluir que entre as modalidades de avaliação apresentadas, ganha destaque a avaliação formativa por ser aquela que, de acordo com Afonso (2000), tem maiores possibilidades de funcionar como dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades para o sucesso na escola básica promovendo a utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola pública possibilita. Entretanto, o quadro também nos mostra que a avaliação formativa também encontra limites e pode ser utilizada como mecanismo de controle constante sobre os alunos se utilizada para classificação e não como instrumento de diagnóstico da aprendizagem.

Conclusões

Ao longo do texto, buscamos relacionar os papéis e as funções que determinadas avaliações escolares assumem no contexto de uma sociedade capitalista que exige a postura de um estado avaliador para se manter. Dessa forma, podemos concluir que, em sua esmagadora maioria, as modalidades de avaliação utilizadas nas escolas públicas do país têm servido para a implantação de um mercado educacional transformando as escolas em verdadeiras fábricas de operários na medida em que, desde os anos iniciais de escolarização, imprime uma série de medidas e normas típicas do mundo do trabalho e adota uma postura por meio da avaliação que seleciona, compara e mede as qualidades de seus alunos, separando-os e classificando-os de acordo com as suas potencialidades individuais. Assim, aqueles que se destacarem nas condições exigidas pela escola, estarão aptos para assumirem os postos de trabalho destinados aos mais capacitados. No entanto, a realidade revela que a imensa maioria dos alunos de escola pública estão fadados a assumirem os postos de trabalho considerados de baixo escalão, pois não tiveram e não têm uma educação que seja capaz de transformar essa realidade.

As discussões aqui levantadas tomam como referencial as ideias de Almerindo Janela Afonso, como já exaustivamente mencionamos, mas, ao nosso ver, ultrapassa os limites do seu texto possibilitando uma reflexão ainda maior sobre as dificuldades e as barreiras estruturais que condicionam a educação no nosso país.

Referência

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.





A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Rita de Cássia Coronheira Silva¹³

Madalena Varzinha Ferreira Melo Costa¹⁴

Seila Sousa dos Santos Ferreira¹⁵

Vanda Elizete Vieira da Costa¹⁶

Eixo 2. Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo promover uma reflexão/análise entre teóricos sobre a concepção de afetividade e o desenvolvimento do indivíduo no ambiente escolar. O objetivo é estudar a importância da afetividade na relação professor-aluno e sua contribuição para o processo de avaliação do ensino e aprendizagem. O estudo de caráter teórico bibliográfico constatou que as interações afetivas entre professores e alunos devem aprofundar-se no campo da ação pedagógica. Nota-se que o fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento para o ser humano, pois através da afetividade o aluno se desenvolve, aprende e constrói mais conhecimentos. Nesse sentido, buscou-se responder ao seguinte questionamento – **existe uma relação entre a afetividade, desenvolvimento cognitivo e o processo de ensino e aprendizagem?** Para a elaboração do referido artigo utilizou-se da pesquisa bibliográfica para coleta de informações sobre afetividade. O texto abordará a concepção de afetividade segundo as teorias de Henri Wallon, Dantas, Galvão, Oliveira, dentre outros. Os resultados demonstraram que as concepções de afetividade se associaram frequentemente ao desenvolvimento do ser humano na sua relação com a família e principalmente com o ambiente escolar. Tais resultados, longe de serem conclusivos, ampliam, no entanto, nossa compreensão a respeito da afetividade e das fases que a compõe, fornecendo um conjunto de informações bastante relevante, tanto do ponto de vista da reflexão teórica quanto da prática vivenciado no dia a dia escolar.

Palavras-chaves: Afetividade. Cognição. Escola. Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar é uma atividade didática, pedagógica permanente e necessária ao trabalho docente, pois é através desse processo que acontece o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. E nessa dinâmica é que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos estabelecidos, com a finalidade de verificar os progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as possíveis soluções necessárias.

A avaliação insere-se não só nas funções didáticas, mas também na própria dinâmica e estrutura do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação escolar está para analisar e compreender o processo de ensino e aprendizagem, ajudar na elaboração da proposta pedagógica da escola e garantir que ela seja colocada em prática, isto é, fazer para compreender e compreender para fazer a prática escolar de acordo com a realidade na qual a escola está inserida, buscando fundamentar o trabalho pedagógico nos princípios de reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Assim, este trabalho de pesquisa foi direcionado no sentido de investigar as metodologias de avaliação adotadas pelos professores, do 5º ano do Ensino Fundamental

¹³ Mestranda em Educação – PPGE/UFT. silvacoronheira@gmail.com

¹⁴ Pós-graduada em Educação do Campo.

¹⁵ Aluna Especial do Mestrado em Educação – UFT. Seilaferreira.sousa@gmail.com

¹⁶ Aluna Especial do Mestrado em Educação – UFT. vandaelizete@hotmail.com





da Escola Municipal Boanerges Moreira de Paula, observando se estas estão contribuindo no aspecto qualitativo do processo de ensino e aprendizagem dos educandos? Onde definimos como objetivo geral – Analisar a importância da afetividade na relação professor-aluno no processo de avaliação escolar adotada pelos professores da Escola Municipal Boanerges Moreira de Paula e efetivar ações pedagógicas substitutivas, como objetivos específicos: Conhecer a concepção de avaliação escolar adotada na proposta pedagógica da referida Unidade Escolar, relacionando-a com a dos docentes; Aprender como é conduzido o processo de avaliação na escola e; pesquisar os métodos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem que são adotados pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental e fazer gestão de resultados, instituindo políticas de intervenção.

O desenvolvimento deste trabalho se deu a partir da metodologia de pesquisa-ação utilizando os seguintes instrumentos para coleta de dados: entrevista semi-estruturada, questionário, observação participativa e análise documental. Na revisão bibliográfica fez-se um levantamento onde podemos destacar autores como Cipriano C. Luckesi (2005), Jussara Hoffmann (2010), Oliveira (2008), Galvão (2005), Dantas (1992), dentre outros autores que tratam do tema avaliação escolar e afetividade.

O presente trabalho, que tem como foco avaliar os instrumentos de avaliação adotados pela referida Unidade Escolar quanto ao desenvolvimento qualitativo do processo de ensino e aprendizagem dos educando e sua relação com afetividade, teve início com a fundamentação teórica acerca da temática avaliação escolar e afetividade. Em seguida, procedeu-se com a coleta de dados através da entrevista com os professores e gestora da escola campo, questionário aplicados a uma amostra com quatro alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e análise documental, onde foi avaliado o Projeto Político Pedagógico no item avaliação, prioritariamente.

Como ação de intervenção foi realizada o estudo de formação continuada com os professores e a reestruturação do PPP item avaliação com base nas teorias estudadas e a realidade da escola.

O presente trabalho está dividido em duas partes, além da introdução e considerações finais: na primeira parte aborda a concepção de afetividade do indivíduo e a segunda e última consta as fases da afetividade.

AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

A afetividade segue o indivíduo humano durante a vida e atinge um admirável desempenho no que se refere à inclusão do ser humano na sociedade. Diante disso, o presente artigo tem por finalidade apresentar, avaliar e colocar em discussão a importância da afetividade no desenvolvimento da criança e na relação humana.

A teoria de Henri Wallon busca compreender o psicológico do ser humano, ele dar sua atenção para as crianças e por meio delas compreender a formação que envolve os procedimentos psicológicos, destacando a interação entre construção e o meio e entre as grandezas cognitivas e motoras no arranjo da pessoa.

Em muitos de seus trabalhos ficaram marcadas bases da psicologia onde tiveram contribuição com a pedagogia, dando sustentação para outras reflexões pedagógicas. Além da compreensão o psiquismo da criança, procurou ainda acender um estudo onde pudesse contribuir com a educação, que observasse a criança como seus sentimentos dentro do seu espaço escolar.

Wallon em seu entendimento, diz que a subjetividade da criança é desenvolvida desde quando a criança nasce e a afetividade compõe como revelações físicas dos seus sentimentos.





A teoria da emoção é vista como instrumento de sobrevivência humana, caracterizando-se pelo período de dependência na qual a criança vai se utilizando das estruturas da consciência e da personalidade surgem, assim, dos desdobramentos e das oposições provocadas pelas reações emocionais sentidas pelo bebê – choro, sorriso, gestos-, as quais são o recurso inicial de que ele dispõe para agir. Inicialmente, a emoção une o bebê e aquele que dele cuida por condições orgânicas, visto que o bebê não consegue simbolizar o que sente e, por exemplo, usar uma palavra para representá-lo. A emoção suscita reações similares ou recíprocas entre bebê e seus primeiros parceiros à medida que negociam, por meio de suas ações, as interpretações que emprestam à situação vivida. (OLIVEIRA, 2008, p. 130).

Dessa forma, a característica que o trabalho emocional si propõe é complicada e paradoxal, então é simultânea biológica e social e em seu natural, tende a realizar uma mudança entre o modo orgânico do homem e da fase do conhecimento, que pode então ser alcançada através da interposição da cultura, ou seja, sociedade. (DANTAS, 1992).

No entanto, Henri Wallon diz que o desenvolver-se do individuo pode então ser considerado em estágios, acontecendo em períodos onde predomina as fases sendo alternada, vez da afetividade, vez da cognição. A hora de entrada de um estágio para o seguinte, até muda de uma pessoa para outra, existindo, entretanto um entrelaçamento das aparências afetivas e cognitivas, e as conquistas de uns são empregados no seguinte.

ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE

No que se refere ao estágio impulsivo – emocional, em que ocorre no primeiro ano de vida, onde prevalece a afetividade e as emoções, acarretando as primeiras reações do bebê com semelhança aos adultos que estão sempre por perto, intercedendo no contato com o meio físico onde está inserida, a criança é o núcleo, pois todos dirigem a atenção para ela, à mesma necessita de cuidado constante para sua evolução.

[...] o colorido peculiar é dado pela emoção instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior. (GALVÃO, 2005, p. 43).

Estagio – motor e projetivo este acontecem por volta dos três anos e o que caracteriza a criança por começar a exploração das informações do mundo físico, ela manipula objetos e explora os ambientes. Com a absorção do caminhar e da fala, a criança se contorna para o mundo fora, e tem relação com os objetos, averiguando a sua consistência, como os chama, funciona e abrem – se para o mundo das comparações. Acontece então neste estágio o aumento do desempenho simbólico e da expressão da linguagem. Já o que determina o termo projetivo é o acontecimento da ação do pensamento ser preciso o gesto para que possa se externar. Então é neste estágio onde acontece a dominação das afinidades de cognição com o ambiente.

Galvão (2005, p. 44) diz que “a edificação da consciência de si, acontece por intermédio das formas de interagir com a sociedade, reorienta o que interessa para a criança com relação às coisas, se difundiu para o ambiente exterior, onde define a volta que predomina as relações afetivas.”

Dantas (1992) garante que afetividade, não seja somente uma das grandezas do individuo e é igual um período de desenvolvimento. No entanto, o ser humano afasta da





vida orgânica e passa para um ser afetivo. Assim, no princípio da vida, afetividade e inteligência permanecem embaralhadas, onde predomina afetividade.

Diz Galvão (2005), que de acordo com Henri Wallon o palavreado é a ferramenta e a base imprescindível aos desenvolvimentos do pensamento. Para tanto o pensamento e a linguagem permanece uma afinidade de concordância: a linguagem manifesta o pensamento, também ao mesmo período que atua como composição do mesmo. Ainda segundo Galvão, Wallon diz considerar que o indivíduo compõe na sua interação com o ambiente social. Neste entendimento, procurou a compreensão, de cada período da ampliação, seus atos, ação funcional que envolve motricidade, conhecimento e afetividade.

A concepção de Henri Wallon defende os sentimentos as reações formadas e que acontecem na gerência da norma do sistema nervoso principal. Deixa transparecer que é na atuação sobre o ambiente humano, e não sobre o ambiente físico, onde precisa buscar a definição das emoções. Nesse sentido, percebe-se que a afetividade é importante na compreensão na qual está implantada aparecimentos como desejos, sentimentos e emoções. Emoção é na verdade o componente que coloca vínculos da criança e o meio como ações sucessivas e independentes.

Bock (2007) assegura que a existência afetiva é elemento complementar da subjetividade, e as demonstrações, se não atender os afetos que as seguem. Portanto, no estudo da vida afetiva arranja uma distinção mais exata entre os termos emoção e sentimento. Emoções representam esclarecimentos afetivos seguidas de reações intensas e precisas da estrutura, em resposta a um fato repentino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento atual, o mundo da criança encontra – se independente do mundo do adulto. Ambientes assim como reuniões de trabalho, passear não faz parte do meio das crianças. A infância atual separa os adultos das crianças e esse período torna sendo suprido pela aprendizagem nos colégios.

A avaliação é um instrumento fundamental para fornecer informações sobre como está se realizando o processo de ensino e aprendizagem como um todo, tanto professor quanto equipe escolar conhecerem os resultados de seu trabalho, e para o aluno verificar seu desempenho cognitivo no processo educativo.

No contexto atual, o procedimento de ensino e aprendizagem está além dos conteúdos didáticos, conhecendo o valor de dar ênfase ao trabalhar o aluno particularmente, para que ele tenha a facilidade de desenvolver o lado afetivo, cognitivo e motor. A ação afetiva e cognitiva tem desempenhos determinados, dessa forma, são intrínsecas e influenciam inteiramente na evolução do desenvolvimento do processo psicológico da criança.

Dessa forma, educar não é apenas qualquer coisa mecânica, e sim algo que possa envolver o corpo físico, mental e o emocional. Percebe-se que afetividade esta sempre presente na ação pedagógica, pois não tem relação humana que não haja essa dimensão do ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCK, A. M. B., Ferreira, M. R., Gonçalves, M. da G. M., & Furtado, O. (2007). **Sílvia Lane O projeto do “Compromisso Social da Psicologia”**. *Psicol. Soc.*, 19, 2 (esp.), 46-56. ISSN 0102-7182.

DANTAS, H. (1992) Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda.





GALVÃO, Zenaide.; RODRIGUES, Luiz, H.; MOTA e SILVA, Eduardo, V. Esporte. In: DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. (org). **Educação física na escola: implicações para uma prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005. p.177-98.

GARCÍA, I., Giuliani, F., & Wiesenfeld, E. (2002). **El lugar de la teoría en Psicología Social Comunitaria**: comunidade y sentimiento de comunidade. In Montero, M. (Org.). *Psicología Social Comunitaria: Teoría, Metodo y Experiencia* (pp. 75-101). México: Universidad de Guadalajara.

GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin. **A afetividade na sala de aula**: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch, **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois** / Jussara Maria Hoffmann. Porto Alegre: Mediação, 2010. (2ª Ed. Atual. Ortog.)

LCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**/Cipriano Carlos Luckesi. 17. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1995a. Psicologia e educação da infância Porto: Estampa 1995c.





A MEDIAÇÃO COMO MEIO PACÍFICO DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Lívia Zanholo Santos¹⁷

Eixo 3: Direitos Humanos, Pobreza e Educação.

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto a implementação da mediação para amenizar a violência nas escolas brasileiras. Para tanto, foi empregado o método qualitativo, por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Tal prática apresenta uma solução democrática e pacífica para os conflitos ocorridos na escola, acarretando na diminuição da prática de atos violentos. A mediação escolar promove a resolução dos conflitos através de técnicas específicas, que incluem, por exemplo, a figura de um terceiro imparcial e a necessidade de permitir que todas as partes sejam ouvidas, a fim de que a solução do embate seja por elas alcançada espontaneamente. Destarte, constatou-se que a implementação da Mediação Escolar, desde a Educação Básica, apresenta o potencial para formar uma cultura de paz duradoura dentro e fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Mediação Escolar. Violência Escolar. Cultura de Paz. Conflitos escolares.

Introdução

A presente pesquisa intitulada “A mediação como meio pacífico de solução de conflitos no ambiente escolar” objetiva demonstrar a importância da articulação de meios não arbitrários para a resolução dos conflitos ocorridos no ambiente escolar, com ênfase na mediação. Para tanto, através do método dedutivo, pautado na pesquisa documental, e na pesquisa doutrinária, serão analisadas: as premissas necessárias para a implementação da mediação nas escolas e como tal prática tem o potencial de amenizar a violência.

A temática se justifica, pela relevância, ante a crise de valores éticos, humanistas e morais que tem permeado a sociedade brasileira, o que reflete no aumento dos conflitos e da intolerância no ambiente escolar. Diante deste quadro social, a Escola é um terreno fértil para ampliar as competências pessoais e sociais dos educandos, com o objetivo de estabelecer uma educação para a cidadania.

A mediação no espaço escolar visa ensinar aos estudantes a lidar com os conflitos cotidianos de forma pacífica e através do diálogo. Ademais, tal prática proporciona uma alternativa às decisões impostas pelas escolas aos alunos, de forma a ensiná-los os princípios relacionados à democracia, à igualdade, aos direitos humanos, à tolerância e a não discriminação. É cediço que a escola tem falhado ao resolver os conflitos que lá ocorrem, e a mediação e o diálogo adequados podem reverter esse quadro e melhorar a convivência em tal ambiente.

Os conflitos no ambiente escolar brasileiro: a necessidade do desenvolvimento de uma cultura de paz

A sociedade contemporânea enfrenta vários problemas, entre eles, a violência. E um dos seus principais fatores é a maneira inadequada com que os sujeitos encaram os conflitos ocorridos em seu cotidiano. Os debates nacionais e internacionais tem apontado um aumento significativo dos conflitos no ambiente escolar os quais, frequentemente, são resolvidos mediante atos violentos, obrigando a todos refletir sobre suas causas e impactos.

A escola é o primeiro espaço social de convivência e socialização presente na vida do indivíduo. É o local onde crianças e adolescentes aprendem a conviver com pessoas de

¹⁷ Acadêmica do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação, Sociedade e Violência (UNITINS). Especialista em Direito Constitucional pela Faculdade Cidade Verde (FCV). Graduada em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Três Lagoas. E-mail: liviazanholo13@gmail.com





diferentes etnias, crenças, raças, objetivos, opiniões e etc. Tal interação, mesmo que conflituosa, é natural e inevitável, e de acordo com Morgado e Oliveira (2009), é uma oportunidade para os indivíduos construírem soluções mais positivas e pacíficas para os seus conflitos. Todavia, a escola tem falhado ao tentar resolvê-los, e a violência escolar tem aumentado progressivamente nos últimos anos.

Para Abramovay *et al.* (2002), a escola é considerada:

(...) o principal instrumento para a elevação dos níveis de capital humano e para promover o bem-estar de jovens e adolescentes. Além disso, a interação que surge nas escolas também acumula capital social, já que ali se constroem relações sociais, redes de amigos e contatos. Neste sentido, a educação em conjunto com a família constitui um dos espaços tradicionais de socialização entre os jovens.

Entretanto, a instituição social em epígrafe, antes ambiente seguro e transformador, tornou-se um dos principais locais geradores de conflitos. Ademais, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizou uma pesquisa global com mais de 100 mil professores e diretores de escola do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio (alunos de 11 a 16 anos) que colocou o Brasil no topo do ranking de violências em escolas, conforme dados de 2013 (FAJARDO; TENENTE, 2013).

Neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem é comprometido pelos conflitos não-resolvidos que permeiam o ambiente escolar, que muitas vezes culminam em violências físicas e morais, como a homofobia, o racismo, o *bullying*, dentre outras formas de discriminação:

Esses desvios são preocupantes, pois desestabilizam as relações escolares e são geradores de violência. Vários são os fatores que os desencadeiam entre os alunos, na convivência escolar: a rivalidade entre grupos; as disputas de poder; as discriminações e as intolerâncias com as diferenças; a busca de afirmação pessoal; resistências às regras; desentendimentos e brigas; bullying; conflitos de interesses; namoros; perdas ou danos de bens escolares; assédios; uso de espaços e bens; falta de processos para a construção de consensos; necessidades de mudanças; a busca por novas experiências; reações a manifestações de injustiças, entre outras. (CONSELHO NACIONAL, 2014)

Dessa forma, quando um conflito surge no ambiente escolar, é necessário que as atitudes corretas sejam realizadas com o intuito de prevenir a prática de atos violentos entre os envolvidos. A sociedade mudou, as necessidades dos seus atores foram alteradas, e tornou-se imperioso ensinar não apenas as matérias da base curricular comum, como matemática e português, mas também o aprendizado para uma convivência pacífica dentro e fora do espaço escolar.

É indispensável ensinar aos alunos que em qualquer ambiente de interação social, inclusive no escolar, não há liberdade sem disciplina, bem como não há direitos sem seus respectivos deveres. Ademais, conflitos são recorrentes, entretanto, é necessário mostrar aos atores presentes na escola, que tais conflitos não devem ser resolvidos mediante qualquer tipo de ato violento, e há métodos mais eficazes para tanto, como por exemplo, o diálogo.

Nesse contexto, surge a Educação Para Resolução de Conflitos, cuja prática mais concreta é a mediação escolar, que almeja ensinar aos alunos a administração adequada de qualquer tipo de conflito, seja ele individual, institucional ou interpessoal. Dessa forma, tal prática visa concretizar uma educação para paz, a qual instrui os educandos à desconstrução de um modelo universal e a aceitação das diferenças e conflitos entre os seres humanos como algo natural que deve uni-los, e não segregá-los.





A mediação escolar como o método adequado para a solução pacífica dos conflitos escolares

A mediação escolar, semelhante àquela prevista no artigo 334 do Código de Processo Civil, é constituída pela presença de um ou mais mediadores que não têm poder decisório e não possuem preferências em relação a qualquer uma das partes, aqueles tentam ajudar os indivíduos, em uma situação de conflito, a resolvê-lo de forma pacífica e benéfica para todos, utilizando o diálogo. É sabido que os mediadores dominam técnicas específicas, sobretudo da comunicação, que ajudam as pessoas a dialogarem e entenderem o lado contrário. Cumpre ressaltar que os mediadores podem ser professores, coordenadores e alunos.

A princípio, todo e qualquer conflito pode ser mediado, desde que o mediador esteja apto a fazê-lo. A ideia principal de uma escola implementadora da mediação é estabelecer um canal de diálogo nesse ambiente, em que a situação de conflito é resolvida pelas próprias partes envolvidas (CONSELHO NACIONAL, 2013).

Para Antonello e NoreMBERG (2016) é imprescindível que a escola desenvolva desde os anos iniciais uma educação voltada para a resolução alternativa dos conflitos, pois estas ações são preventivas e curativas, cujo intuito é oferecer aos sujeitos envolvidos em um embate a possibilidade de solucioná-lo através de um facilitador do diálogo, o mediador.

A mediação escolar apresenta uma solução democrática e educativa para os conflitos escolares, uma vez que não impõe uma mudança de comportamento arbitrariamente, mas busca modificar a convicção interna do indivíduo, convencendo-o a entender o outro e a rever suas atitudes. A mediação é um desbloqueio, em que os conflitantes, antes incomunicáveis, tornam-se dispostos a dialogar. Com esse processo, estimula-se o estabelecimento da paz no ambiente escolar, já que a resolução dos conflitos através do diálogo gradualmente torna-se um hábito.

É cediço que o Brasil não possui uma legislação específica que regulamente a mediação. Entretanto, desde 2003, com a entrada em vigor do primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a escola possui o papel de educar em direitos humanos, o que significa a implementação de técnicas democráticas, como a mediação, para a solução dos conflitos escolares.

Ademais, ante a banalização da violência entre jovens o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e a Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública (ENASP), em parceria com as unidades do Ministério Público nos Estados e no DF e com as Secretarias de Estado da Educação, lançaram a campanha “Conte até 10 nas Escolas”, com o objetivo de promover uma cultura de paz nas escolas. Essa campanha lançou sugestões de planos de aula para professores, em formato de cartilhas, que incluem a intitulada: “Cartilha de Mediadores – Como montar este projeto na minha Escola”, bem como o “Guia Prático para Educadores: Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas”.

Tal arcabouço pedagógico estabelece os princípios e diretrizes necessárias para atenuar os conflitos, e consequentemente, a violência escolar. Em suma, é prelecionado a necessidade de ensinar aos educandos as melhores formas de gerenciar os embates que surgem nas relações de convivência, com ênfase na mediação e no diálogo.

Ainda conforme o Guia em epígrafe, há passos que devem ser seguidos para uma mediação bem sucedida como a concordância das partes, a escuta atenta à versão de cada uma, a explanação da necessidade de um consenso e a proibição de interrupções ou xingamentos. É imprescindível que a solução para o conflito seja específica e agradável para todos os envolvidos e suas necessidades.

Ademais, o conflito, que antes era um problema, torna-se uma oportunidade para os alunos aprenderem os valores e regras necessárias para um convívio social harmonioso. O ambiente escolar reflete a realidade social e cultural de nosso país, marcada pela intolerância, desigualdades, exclusão, preconceito contra minorias e inúmeros outros problemas. Destarte, a mediação escolar é o instrumento adequado para modificar essa situação – dentro e fora das escolas –, pois forma cidadãos mais compreensivos e aptos à construção de espaços sociais mais pacíficos e democráticos.





Considerações finais

O ambiente escolar é um local de socialização e nele ocorre o desenvolvimento de sentimentos, afetos e emoções, os quais geram todos os tipos de conflitos. É no contexto heterogêneo da escola, onde os direitos e deveres de cada ser humano na sociedade são pela primeira vez testados, que os Mediadores se revestem de peculiar importância, pois buscam aprimorar a capacidade de comunicação, respeito e tolerância de cada um dos indivíduos que compõem a escola.

Ademais, as escolas têm apresentado dificuldade em se adequarem à realidade e às necessidades dos seus alunos e o objetivo da mediação é mostrar que os jovens podem opinar, participar e ajudar a resolver os problemas que ocorrem na escola.

O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não gera necessariamente a prática de violências, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a arruinar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência.

A escola é um espaço para inclusão, socialização e prática da cidadania. Dessa forma, seus sujeitos devem agir com base em princípios éticos e morais, e na realização da solidariedade e da convivência pacífica. Neste ínterim, podemos inferir que a mediação escolar é imprescindível para o surgimento de cidadãos mais tolerantes, autônomos e éticos, que buscam estabelecer uma cultura de paz e não de violência.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ALKIMIN, Maria Aparecida; NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira. **Violência na escola**: o bullying na relação aluno-professor e a responsabilidade jurídica. Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3776.pdf>> Acesso em 23 set. 2018.

ANTONELLO, Isabelle Pinto; NOREMBERG, Alessandra. “Educação para a paz” e a possibilidade de utilização da mediação em conflitos escolares. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/02q8agmu/x741469v/rS56cL56z7Z97dXR.pdf>>. Acesso em 31 out. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: MJ/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1998.

CANDAU, Vera M. Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Conte até 10 – Valente mesmo é quem não briga. Brasília-DF, 2013. Disponível em: <<http://www.cnmp.mp.br/conteate10/cartilha.pdf>>. Acesso em 30 out. 2018.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas – Guia Prático para Educadores. Brasília-DF, 2014. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Di%C3%A1logos_e_Media%C3%A7%C3%A3o_de_Conflitos_nas_Escolas_-_Guia_Pr%C3%A1tico_para_Educadores.pdf>. Acesso em 30 out. 2018.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Projeto Escola de Mediadores: Cartilha de Mediadores – Como Montar este projeto na minha escola. Brasília-DF, 2002. Disponível





em:<http://www.cnmp.mp.br/conteate10/pdfs/tema4_cartilha-mediadores.pdf>. Acesso em 30 out. 2018.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Violências nas Escolas e Representações Sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 228, p. 467-480, 2009.

FAJARDO, Vanessa; TENENTE, Luiza. Brasil é nº1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contraprofessores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>>. Acesso em 22 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

LEITE, Gabriela. Violência na escola. 2003. Disponível em: <<https://professoragiseleite.jusbrasil.com.br/artigos/111850216/violencia-na-escola>>. Acesso em 23 set. 2018.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. **Mediação em contexto escolar**: transformar o conflito em oportunidade. Exedra: Junho, 2009.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Didática e Práticas Pedagógicas de Direitos Humanos no Cotidiano Escolar: Desafios e Perspectivas. Junqueira & Marin Editores. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas: 2012.

_____; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-40.

WENCESLAU, Maurinice Evaristo; SANTOS, Débora Oliveira de; RODRIGUES, Bruna Cotrin. Articulação da Pesquisa Jurídica: o PNEDH e as produções do CONPEDI e da BDTD em Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <<https://pensar2015.ndh.ufg.br/p/20083-28-articulacao-da-pesquisa-juridica-o-pnedh-e-as-producoes-do-conpedi-e-da-bdtd-em-educacao-em-direitos-humanos>>. Acesso em 25 set. 2018.





AS PRÁTICAS DE EQUIDADE SOCIOCULTURAIS DO PROFESSOR

Iule Lourraine da Silva Landinho¹⁸

Erisnalva Pereira da Silva¹⁹

Para que o desenvolvimento do presente artigo fosse alcançado, foi necessário que antes a palavra cultura fosse alvo de definição. A óptica foi adotada foi a de Raymond Williams. Assim, percebemos cultura como a junção de atividades direcionadas às bases/fundamentos sociais, atuando de maneira enfrentadora a crenças que podem ser debilitadoras e/ou paralisantes. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é uma importante lei orientadora da forma de conduta do corpo docente e quanto aos princípios educacionais que devem ser seguidos. Dessa forma, compreendemos que temáticas e práticas como rodas de conversa, leitura, literatura, feminismo, educação sexual, culinária, racismo, costura etc não são comuns à parte de estudantes que vivem num ambiente mais escasso de possibilidades (menor nível econômico-social), cabendo ao professor intensificar as ações que tenham relação com os temas apresentados. Essa intervenção objetiva a transformação/crescimento pessoal para, que, então, o grupal também seja alcançado. E, assim novas experimentações de pensamentos e uma posterior equiparação a outros acadêmicos se efetive.

Antes de dar início ao desenvolvimento do presente artigo, faz-se necessário que haja a conceituação de cultura. Para Williams (2011, p. 7), ela vai além do que usualmente conhecemos. Sua prática é diferenciada porque nela “havia mais coisas na vida do que a economia, a oposição à manipulação, o compromisso com a extensão da educação popular. Seus inimigos eram o sistema político e econômico, as manipulações, os antieducadores”.

Assim, percebemos cultura como a junção de atividades direcionadas às bases/fundamentos sociais, atuando de maneira enfrentadora e superante a crenças/maneiras de pensar que podem ser, em determinado nível, debilitadoras e/ou paralisantes.

Partindo dessa premissa, nosso foco consistirá em estratégias que possam vir a diminuir a desigualdade sociocultural que ainda faz parte da realidade dos estudantes brasileiros – o que atinge principalmente os de menor nível econômico.

Este estudo baseou-se numa revisão de literatura direcionada, feita em setembro de 2017. Foi realizada uma consulta à legislação, livro e um artigo, todos encontrados na Internet. O critério de inclusão adotado consistiu na presença de relação com o tema/eixo temático em questão, de modo a contribuir de forma significativa com a pesquisa final. Foi excluído itens que se distanciavam da ideia inicialmente proposta.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é uma importante lei orientadora da forma de conduta do corpo docente e sobre os princípios educacionais que devem ser seguidos. À vista disso, o art 3º traz alguns desses, dentre eles: “X - valorização da experiência extra-escolar; XI -

¹⁸ Universidade Luterana do Brasil – ULBRA –, Graduanda em Psicologia. iule_lourraine@hotmail.com;

¹⁹ Universidade Federal do Tocantins – UFT, Graduada em Letras e Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS –; Especialista em Libras e Educação Especial pela Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM –, e em Coordenação Pedagógica pela UFT; Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – e Acadêmica do Curso de Secretariado Executivo do Centro Univrsitário de Maringá – UniceSumar –; erisnalva.silva@ifto.edu.br.





vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, s/p).

Dessa forma, para amenizar a realidade do presente cenário, compreendemos que temáticas e práticas como rodas de conversa e o desenvolvimento de algumas habilidades manuais voltadas aos seguintes temas: leitura, literatura, feminismo, educação sexual, culinária, racismo, costura, pintura etc não são comuns à parte de estudantes que vivem num ambiente mais escasso de possibilidades, cabendo ao professor e à Instituição de Ensino intensificar as ações que tenham relação com os temas apresentados.

É viável a execução da proposta pois uma característica da população de baixa renda econômico é o pouco, regular ou nenhum acesso a questões políticas, sociais e comunitária. E quando se tem, geralmente se aceita a informação, sem antes, passar pelo crivo da reflexão para que, então, o conhecimento pudesse ser construído.

Uma forma envolvente da efetuação do proposto se baseia ainda na passagem de filmes que possuam relação do tema para que haja, dessa forma, o enriquecimento daquele encontro. Seria bom também o responsável pontuar numa folha de caderno as principais discussões que se tem e que podem surgir a partir do mostrado, uma vez que é importante facilitar o processo de tomada de decisão, empoderamento e acréscimo de saberes.

Assim, inferimos que essa é uma boa forma de pôr em prática o que está previsto na Lei. Então, a experiência que se estende à realidade pode sair das quatro paredes da sala de aula; o contato mais direto com a comunidade e o apreço e respeito pela pluralidade social, cultural, comunitária e social passam a ser ressaltados. Há ainda o bem-estar que a sensação de ser/ter seu bairro visualizado é capaz de provocar no sujeito.

Quanto à execução da proposta, à medida que a compreensão seja trazida e a apropriação do conhecimento seja construída, é importante que um aluno determinado conduza, de forma esporádica, as reuniões. Um exemplo significativo de associação do que é continuamente aprendido na escola com comportamentos do meio social em que estão inseridos.

Essa intervenção objetiva a transformação/crescimento pessoal para, que, então, o grupal também seja alcançado. E, assim novas experimentações de pensamentos e uma posterior equiparação aos outros acadêmicos se efetive.

É importante frisar que, nesse processo de troca, de ensino-aprendizagem, não é somente o aluno que irá aprender e ter uma maior equivalência de conhecimentos. O professor também se descobrirá, se reinventará e crescerá ainda mais no decorrer da configuração desse fazer.

Gomes (2011) afirma que não é apenas a base teórica que é crucial, mas também cabe ao professor “fazer relações, interpretações, inferências, entre práticas e conhecimentos teóricos que lhe são necessários” (p. 111). Assim, o espaço para o desenvolvimento de habilidades profissionais é aberto, bem como a construção de relações sociais de cunho afetivo.

A autora citada compreende que:

Construir conhecimentos requer construir significados, relacioná-los com os fenômenos, e para tal é preciso ir além da superficialidade do que nos é requerido, conseqüentemente, uma sólida formação teórica, alicerçada à autonomia intelectual, pessoal e profissional, em consonância com os contextos vividos e suas ações (GOMES, 2011, p. 112).

Dessa forma, observamos que o desenvolvimento da profundidade se aplica a ir além do requerido/esperado, o que fala de um contínuo aprimoramento individual e





profissional. É com pessoas assim que conseguiremos maior progresso e impacto na profissão.

Pode-se citar ainda que a escritora dá ênfase a um ponto muitas vezes negligenciado no decorrer do processo de curso: a formação.

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para a implementação das diretrizes, destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos discentes; comprometer-se com o avanço e sucesso da aprendizagem dos discentes; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os discentes; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas de investigação; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (p. 108, 109).

Baseando-se na questão levantada no ponto supracitado podemos inferir a relevância de reconhecer e agir da melhor forma diante da diversidade que existe. Podemos e devemos aprender com o outro, a respeito do que há de mais particular, próprio e identitário nele. A intervenção apresentada também corresponde à propagação de maneiras diferentes (diga-se, metodologias) de ensinar.

Além disso, o espaço ainda oportuniza associações teóricas ao fazer, sugestões, e também um contato mais próximo, e, portanto, mais cheio de significado ao aluno que não está acostumado com a experiencição de vivências que apresentem essa dinâmica. O art. 13 da legislação citada corrobora com o exposto, visto que esclarece o seguinte, que cabe ao docente:

- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (BRASIL, 1996, s/p).

Logo, diante do exposto, entendemos a relevância da temática e, assim, que o segmento da população de estudantes que vive na situação de pouca renda precisa ser respeitado em suas particularidades, de modo a, gradualmente, se equiparar ao restante do corpo discente. E, concomitantemente, se tornará possível o crescimento mútuo entre professor e aluno.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 7 de set. de 2017.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A formação dos professores no contexto atual. **Revista de educação**, v.14, n.18, p. 103-125. 2011. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/viewFile/1722/1647>>. Acesso em 7 de set. de 2017.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Unesp, 2011.





BATALHA NAVAL QUÍMICA: UM JOGO LÚDICO INCLUSIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS SURDOS

Ayalla Souza Domingues (IC)²⁰

Frankinaldo Pereira Lima (FM)²¹

Israel Lopes Cardoso (IC)²²

Kennedy Teixeira M. Costa (IC)

Luiz Fernando T. Neto (IC)

Paulo Henrique G. Barbosa (TM)

Thatyelle Santos Teixeira (IC)⁷

Eixo 2: Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais

Resumo: O relato de experiência de uma atividade no ensino de Química “Batalha Naval Adaptada à Libras”, em tese, tem diversos aspectos essenciais à formação plena do educando, visando propiciar um desenvolvimento motor, cognitivo e social dos discentes. O objetivo deste trabalho foi criar um jogo “Batalha Naval Adaptada à Libras” da tabela periódica com material de baixo custo, visando um melhor rendimento na disciplina de Química pelos discentes com necessidades específicas (surdez). A aplicação da atividade lúdica na turma do 2º período de engenharia civil na disciplina de química geral, sendo mais específico a tabela periódica, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins IFTO – Campus Gurupi. Observou-se que grande parte da turma aprovou jogo. A inserção dela no âmbito escolar promoveu a interação entre alunos com ou sem deficiência. O jogo lúdico pode exigir dos alunos a resolução de exercícios em sala de aula, dinamizar as aulas e aumentar o interesse pela disciplina de Química.

Palavras-chave: Tabela Periódica; Jogos didáticos; Ensino de Química.

Introdução

No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) cerca de 3,4% da população do país apresentam algum nível de surdez. Quadros (2004) afirma que em sua pesquisa que 74% dos surdos não chegam a concluir o ensino fundamental, o que é de se admirar.

A educação surda enfrenta desafios que variam desde a questão social até a adaptação física e pedagógica para oferecer um ensino igualmente proveitoso. Percebe-se a dificuldade de acesso à materiais lúdicos-didáticos que possibilitam dar docência para alunos surdos, e assim, estes transmitam e adquiram conhecimento através da quebra do preconceito e rivalidade dentro e fora da instituição. Segundo pesquisas de Sousa e Silveira (2008) apontam alguns entraves encontrados no ensino de química, por exemplo, a ausência de materiais didáticos direcionado para o atendimento aos surdos em suas especificidades.

²⁰ Aluna de IC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins IFTO – Campus Gurupi. ayallasouza13@gmail.com

²¹ Professor Orientador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins IFTO – Campus Gurupi. frank.lima@ifto.edu.br

²² Alunos de IC – IFTO-Gurupi. israel1999777@gmail.com; kennedytmcosta@gmail.com; lftn2017@gmail.com; paulohenriquegomes1001@gmail.com; thatyelle.tst@gmail.com





Segundo Melo (2005) o lúdico é um importante instrumento de trabalho, o mediador, no caso o professor deve oferecer possibilidades na construção do conhecimento, respeitando as diversas singularidades. Essas atividades quando bem exploradas oportunizam a interlocução de saberes, a socialização e o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

O ensino para surdos precisa estar pautado na utilização de instrumentos em que privilegiam recursos visuais, ferramentas visuais adequadas e recursos pedagógicos adaptados em que os alunos surdos possam ter acesso a uma educação de qualidade (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Apesar disso, no Brasil, o procedimento de ensino através do uso de jogos e atividades lúdicas atreladas aos processos de ensino e aprendizagem das ciências naturais, ainda é pouco utilizado para a educação no geral, mas especialmente para a comunidade surda. E a fim de contribuir neste sentido elaborou-se a “Batalha Naval Química” adaptada à Libras, favorecem uma forma tanto de lazer, quanto de uma aprendizagem ativa.

Procedimentos Metodológicos

Com a indispensabilidade de inclusão de alunos com alguma necessidade específicas, esse relato de experiência, tem o intuito de desenvolver material didático visual no ensino de química para alunos com necessidades específicas, favorecendo a aprendizagem. Diante à tantas dificuldades de uma disciplina que para muitas pessoas, é algo abstrato e geralmente, perde-se o interesse, buscou-se uma metodologia que fosse voltada para a inserção de discentes que possuem a deficiência auditiva ou surdez.

Para confeccionar o jogo “Batalha Naval Química”, são necessárias 4 (quatro) tabelas periódicas adaptadas à Libras – melhor ainda se forem coloridas. Será preciso incluir do lado esquerdo de cada linha na vertical (períodos) uma letra do alfabeto, e as colunas na horizontal (grupos) são numeradas. Usando duas pastas de papelão sem elástico, é só colar as tabelas. As pastas ficarão unidas com clips e plastificada as tabelas, para conservá-las e reutilizadas. As regras são: Cada jogador e/ou participante circulará na tabela inferior seus navios-elementos, sendo eles de 1, 2, 3, 4 e 5 navios-elementos da tabela periódica, na parte superior é onde será marcado no qual poderá estar os possíveis navios-elementos do adversário durante a partida.

Para aplicação do jogo, os alunos foram divididos em duplas, sendo que cada componente da dupla inicialmente iria escolher os elementos da tabela periódica em que os “navios-elementos” ficariam. Após isso, cada componente iria dizer o grupo e o período e o outro componente iria avisar se um navio-elemento foi atingido ou água. Vale ressaltar que quando um componente escolhia grupo e o período o outro falava o nome do elemento para confirmar a intenção, pois o principal objetivo não era a disputa, mas conhecer a organização da tabela periódica para o seu melhor manuseio.

Resultados e Discussão

Ao aplicar atividade lúdica na turma do 2º período de engenharia civil na disciplina de química geral, sendo mais específico a tabela periódica, observou-se que grande parte da turma aprovou jogo "Batalha Naval Química" adaptada à Libras.

O trabalho em andamento tem a proposta de aplicação em instituições públicas do município de Gurupi-TO para satisfazer e incluir os alunos com necessidades específicas, que utilizam libras como forma de comunicação, com isso, tornando a aula mais dinâmica e divertida sendo um ótimo recurso para o ensino de química.





Considerações Finais ou Conclusão

Conclui-se, portanto, que a abordagem lúdica e adaptada à Libras como a “Batalha Naval Química”, em uma disciplina com conceitos abstratos, se torna um aliado que desenvolve a criatividade, espírito de cooperação e que amplia o processo de ensino e aprendizagem em diversos espaços educativos e a inclusão de ouvintes e surdos.

Referências

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico 2010. www.ibge.gov.br

MELO, C. M. R. **As atividades lúdicas são fundamentais para subsidiar ao processo de construção do conhecimento (continuação)**. *Información Filosófica*. v.2 n°1, p.128- 137, 2005.

Quadros, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. (2006). **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP.

QUADROS, R. M. **Língua de Sinais brasileira; estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Química em Prática. Disponível em: <<https://quimicaempratica.com/2016/01/22/jogo-batalha-naval-periodica/>> Acesso em: 10 Set. de 2018.

SOUSA, S. F. S.; SILVEIRA, H. E. S. **Terminologias Químicas em Libras: A Utilização de Sinais na Aprendizagem de Alunos Surdos**. *Química Nova na Escola*, v. 33, n. 1, p. 37-46, fevereiro. 2011.





COMUNIDADE QUILOMBOLA: DIREITOS HUMANOS NA PRESERVAÇÃO DE SUA CULTURA E SUA HISTÓRIA

Kátia Maria C. Moraes Marques²³

Maria de Lourdes L. Macedo²⁴

RESUMO: O estudo de caso de cunho qualitativo traz uma reconstrução da história da comunidade Quilombola por meio da pesquisa *in loco* realizada em 2014 no município de Brejinho de Nazaré, estado do Tocantins. Objetivou-se discutir se a comunidade Quilombola Córrego Fundo de município de Brejinho de Nazaré, consegue ou não dar continuidade na preservação de sua identidade cultural. Na perspectiva de preservação dos direitos humanos e cultural deste povo, e por meio de sua memória e oralidade foram levantadas as discussões, trazendo a valoração cultural deste povo. Observa-se que o elemento catalisador da ação dos quilombolas é a luta pela terra, e que a inclusão social, o resgate da identidade, o respeito à cidadania, inicia-se com a conquista da terra, um direito humano. O estudo traz também o mapeamento da comunidade, bem como sua luta por direitos e conquistas na preservação da continuidade de seu povo.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Quilombolas. Preservação. História.

Introdução

Quando dirigimos o olhar para a escravidão no Brasil, assumimos uma posição de observar a estrutura e a divisão da pirâmide social do país como uma visão de compromisso com o mundo e na perspectiva de interpretar e verificar os caminhos já dotados para modificá-los. No contexto nacional, percebemos que os caminhos já adotados para modificá-lo. No contexto nacional, percebemos que os milhões de africanos transportados para as Américas e o elevado número de escravos no Brasil colonial tiveram considerável participação no desenvolvimento social, econômico e cultural do norte do Goiás, atual estado do Tocantins, uma vez que no Brasil a escravidão vigorou por mais de trezentos anos no sistema econômico fora montado com base na mão de obra escrava.

A interpretação do quilombo como grupo étnico ou grupo social diferenciado parte do princípio de que os escravos não apenas fugiam dos castigos físicos e morais impostos pelo sistema escravocrata, mas também pretendiam reconstruir modos de vida coletivos e auto afirmar suas identidades. O termo comunidades de quilombos não se prende apenas a fatos históricos, mas tende evidenciar uma relação com os direitos legais e jurisprudenciais, que trata a questão atualmente, na tentativa de significar o termo a adotar um conceito mais amplo de ordem sociológica e antropológica. A ampliação do conceito autoriza uma reconstrução do termo que está vinculado ao surgimento e evolução de comunidades negras, dotadas relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade relacionada à opressão histórica sofrida em razão da escravidão, como sujeito de identidade constitucional, ou seja, as chamadas comunidades negras rurais.

Os integrantes da Comunidade Quilombola Córrego Fundo no Município de Brejinho de Nazaré –TO, objeto da pesquisa em questão, tem sofrido ao longo do tempo com suas origens sendo desenraizadas gerando impactos sociais negativos pela ação de grileiros e posseiros que os expulsam e tentam lhes tomar a terra implicando a sua própria identidade e também trazendo entraves econômicos, sociais, culturais e ambientais ao grupo.

²³ Graduada em História, mestre em História (PUC) Goiás, professora da rede estadual de ensino do Tocantins. katiamarques@hotmail.com

²⁴ Graduada em História (UEM), Mestre em educação (UFT), professora da rede estadual de ensino do Tocantins. malutocantins@gmail.com





Neste sentido, o papel dos direitos humanos bem como a preservação cultural do povo deve ser ponto de destaque e estudo.

Um conjunto de forças e motivos econômicos, políticos e culturais impulsionou a expansão comercial e marítima europeia a partir do século XV, o que resultou, entre outras coisas, no domínio da Europa sobre a África, a Ásia e a América. A necessidade de os mercadores europeus se livrarem do monopólio italiano sobre o comércio das especiarias; a carência de metais preciosos e o interesse de membros da aristocracia em conquistar novas terras, se destacam como fatores determinantes além de que, depois de um período de recessão, calamidades e crise demográfica no século XIV, a população europeia cresceu consideravelmente a partir de meados do século XV (SILVA, 1992).

A presença de franceses no litoral da colônia acelerou e efetivou o povoamento por parte da corte lusitana, sendo que a colonização da nova terra tornava-se urgente e necessária. Isto levou D. João III a distribuir as capitâneas entre fidalgos (capitães-donatários), aos quais cabiam criar vilas e povoações, exercer justiça, nomear juizes e oficiais, incentivar a instalação de engenhos, marinhas de sal e moendas de água e arrendar terras do sertão. Isto configurava como uma série de vantagens e poderes que funcionava como chamariz para os colonos. Em contrapartida, estes recebiam “um foral dos direitos, foros, tributos e cousas que na dita terra hão de pagar” (PRIORE, VENANCIO, 2010, p. 40).

Todos os observadores da escravidão no Brasil foram unânimes em denunciar que, tanto nos engenhos como nas fazendas de café e nas minas, as condições de moradia e alimentação fornecida aos escravos eram precárias e sem a mínima condição de higiene. Estas eram as causas principais da curta expectativa de vida dos cativos e das camadas mais pobres da população livre (ALBUQUERQUE, FRAGA, 2006, p. 74-81).

Percebe-se, pois, que o tráfico de escravos, a apropriação do trabalho realizado pelo escravo, a exploração da mão de obra e a degradação humana se enquadram na política comercial mercantilista e foram características presentes para suprir as demandas do mercado europeu.

O estudo de caso de cunho qualitativo traz uma reconstrução da história da comunidade Quilombola por meio da pesquisa *in loco* realizada em 2014, no município de Brejinho de Nazaré, estado do Tocantins. Objetivou-se discutir se a comunidade Quilombola Córrego Fundo de município de Brejinho de Nazaré, consegue ou não dar continuidade na preservação de sua identidade cultural. Na perspectiva de preservação dos direitos humanos e cultural deste povo, e por meio de sua memória e oralidade foram levantadas as discussões.

Historicamente percebemos que os direitos humanos em se tratando da vida dos negros, nunca foram realmente entendidos nem colocados em prática, destaca-se o artigo primeiro: **Art.1º**. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum. A declaração dos Direitos dos homens e dos cidadãos, criada na França em 1789, é expressiva em apontar a liberdade, e os escravos no Brasil, sendo homens tal qual declara o documento, não reconhecia este homem, como livre e de direitos, e no Brasil e Lei Áurea foi promulgada praticamente quase 100 anos após a Declaração dos Direitos Humanos.

A resistência

Os negros encontravam várias formas de resistência contra a situação vivenciada, homens e mulheres sem direito, só detinham deveres. Segundo Carril (1997) destaca que os escravos realizavam o trabalho com lentidão, realizavam pequenos furtos, e outras insubordinações. A fuga era a forma do negro se libertar da vida de escravidão. “Um negro





recapturado perdia o valor de mercado” (MAESTRI, 1994, p.91) tal situação era um prejuízo para o senhor de engenho, prejuízo para a economia. Desta forma a fuga era vista pelos senhores como um delito. E se observamos pelo viés dos direitos humanos, uma conquista necessária de preservação da vida.

Segundo Apolinário (2007, p.122) “este ato extremo podia representar, para o cativo, tanto uma oportunidade para tornar-se livre, como uma repulsa declarada contra as práticas violentas do poder senhorial”.

Segundo Gomes (2011, p. 36), o quilombo era uma sociedade alternativa ou paralela de trabalho livre encravada no conjunto do escravismo colonial que constituía a sociedade maior e institucionalizada. O seu agente social era o negro-escravo, que inconformado traduzia um sentimento de protesto no ato da fuga. Este era o primeiro estágio de consciência rebelde, obstinada e que já expressava e refletia um protesto contra a situação em que estava submerso.

Mesmo os escravos tendo que se adaptarem a uma variedade étnica cultural e de reconstruírem suas relações sociais sempre impostas pelo sistema, à resistência quilombola, durante o período da escravidão, exigiu estratégias organizativas bastante intensas. Observamos que as comunidades quilombolas representam a forma de resistência mais típica da escravidão, durante o regime colonial, caracterizando um elemento de desestabilização da lógica escravista.

Quilombo, por definição, é uma comunidade formada e organizada por negros em luta pela liberdade. Esses redutos foram à base da resistência negra contra a escravidão. “Em qualquer lugar do Brasil onde prevalecessem relações escravistas surgiam quilombos, colocando em polvorosa a aristocracia rural” (SILVA, 1992, p. 58).

No início de 1860, a pressão internacional e, sobretudo, a nova opinião interna antiescravista exigiam leis que reformassem e preparassem o fim do cativeiro. No seio desse movimento emancipacionista, surgiram as primeiras vozes abolicionistas, exigindo o fim total da instituição. Entretanto, “os cafeicultores, que mantinham rigidamente as rédeas da nação como um bloco continuou apegado ao direito de continuar explorando o trabalho de seus cativos” (MAESTRI, 1994, p. 99).

A atuação do movimento abolicionista no Brasil contou com a participação de advogados, “tendo por base as leis de 1831 que tratavam da proibição do tráfico de escravos africanos e das leis de 1871 sobre a permissão da compra da carta de alforria com a apresentação de pecúlio pelo escravo que comprovasse ser submetido à violência”. Estes advogados defendiam gratuitamente os cativos em processos de liberdade (MATTOS, 2012, p. 148).

A lei Eusébio de Queirós, a primeira lei antiescravista de 1850, extinguiu o tráfico negreiro. Duas décadas mais tarde, surgiu a Lei Visconde do Rio Branco ou Lei do Ventre Livre, que para Silva (1992), essa lei em nada favoreceu o negro.

Em 1885, surge como resposta às manifestações populares, a Lei dos Sexagenários, que concedia liberdade aos escravos aos 65 anos de idade.

Mattoso (2003, p. 237-239) descreve que os abolicionistas se limitaram a libertar o escravo, sem pensar em sua reinserção econômica e social. “A abolição não forneceu qualquer garantia de segurança econômica, nenhuma assistência especial a esses milhares de escravos libertos”. A Lei Áurea abandonou à sua sorte o liberto e desorganizou os circuitos de trabalho em benefício dos homens livres, anulando os ajustamentos sociais criados por três séculos de sistema escravista.

A escravidão despojou quase toda sua herança cultural e socializou-o tão somente para papéis sociais confinados, nos quais se realizava o desenvolvimento da personalidade do escravo e do liberto. Como consequência, a abolição projetou-o na esfera dos “homens





livres” sem que o negro dispusesse de recursos psicossociais e institucionais para ajustar-se à nova posição na sociedade.

Considerações

A Constituição Federal Brasileira é um marco na história do constitucionalismo brasileiro, e o seu texto revela a disposição em atender simultaneamente às reivindicações de diferentes grupos de interesses. Especificamente no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que dispõe: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir os títulos respectivos.” No parágrafo 1º do Artigo 215 consta: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afros brasileiros e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”, e no Artigo 216: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.” Relegadas pela historiografia oficial, as comunidades remanescentes de quilombo perderam a invisibilidade jurídica e conquistaram o direito de uma existência legal. Esses artigos, no que diz respeito às comunidades quilombolas, estão consubstanciados, pois estabelecem direitos territoriais e culturais a essas comunidades.

O estudo objetivou discutir se a comunidade Quilombola Córrego Fundo de município de Brejinho de Nazaré, consegue ou não dar continuidade na preservação de sua identidade cultural. Nas falas dos entrevistados, moradores quilombolas, os mesmos afirmam que a luta pela terra e pela preservação da cultura é constante, e que buscam apoio nos movimentos sociais dando consistência a ação.

Ao refletirmos sobre a Declaração dos Direitos Humanos, buscamos em seu artigo 1º, em que, “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. É um dos artigos da Declaração que resume todo o fator de luta pela preservação da vida e da cultura dos povos descendentes de quilombolas.

A população Córrego Fundo tem seu reconhecimento como comunidade remanescente de quilombos e com maior celeridade podem ter acesso pleno aos seus direitos civis individuais e coletivos, através de um árduo processo de luta. A identificação como sendo remanescentes de quilombolas efetivou uma relação recíproca entre os mesmos e a sociedade, estabelecendo-se então a diferenciação e o reconhecimento o que viabiliza um contato direto com esta população.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de FRAGA Walter Fraga Filho. **Uma história do Negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. **Escravidão negra no Tocantins colonial: vivências escravistas em Arrais (1739-1800)**. Goiânia: Kelps, 2007.

CARRIL, Lourdes. **Terras de Negro: herança de quilombos**. São Paulo. Editora Scipione, 1997.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988) www2.planalto.gov.br › Conheça a Presidência › Acesso em 25/10/2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_Humanos>





GOMES, Flávio. **Palmares: Escravidão e Liberdade no Atlântico Sul**. São Paulo: 2. Ed. Contexto, 2011.

MAESTRI, Mário. **O escravismo no Brasil**. São Paulo: Atual, 1994.

MATTOSO, Kátia M. de Queiroz. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura afro-brasileira**. São Paulo: 2. Ed Contexto, 2012.

PRIORE, Mary Del e VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil: Colônia, Império, República**. São Paulo: Moderna, 1992.





EDUCAÇÃO E GÊNERO NA ESCOLA

Margarida de Oliveira Barros Moura²⁵

Eixo Temático 2. Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais

RESUMO: Este trabalho tem como principal objetivo refletir sobre a importância da Educação numa perspectiva de gênero dentro da escola na contemporaneidade no Brasil. O Brasil é um país repleto de desigualdades: demográficas, sociais, econômicas, e culturais. E sendo a educação considerada instrumento de transformação social pode assim atuar conjuntamente no fortalecimento da temática dos Direitos Humanos promovendo ensino/aprendizagem de maneira inclusiva, no respeito às diversidades sociais e garantir a construção da identidade de gênero e assim reduzir as desigualdades que ainda perduram com relação aos homens para com as mulheres. A metodologia utilizada na pesquisa é de análise teórica, contendo elementos históricos e conceitos teórico-filosóficos. E com relação as considerações finais a cerca desse trabalho acredito que mesmo diante de avanços ocorridos ao longo da história no que tange aos direitos das mulheres em relação aos homens, ainda é nítida as desigualdades de gênero colocando a mulher subordinada ao homem nos espaços escola, família, sociedade, etc... e que as desigualdades de gênero podem ser revertidas se houver implementação de políticas públicas que visem o empoderamento das mulheres, que focalizem na formação continuada dos educadores para que possam ter mais conhecimento para atuar em sala de aula numa perspectiva de educação para a diversidade construindo assim, uma sociedade mais igualitária.

Palavras-chave: Educação, gênero. escola.

Introdução

O Brasil é um país repleto de desigualdades: demográficas, sociais, econômicas, e culturais. E sendo a educação considerada instrumento de transformação social pode assim atuar conjuntamente no fortalecimento dos Direitos Humanos dos indivíduos no fortalecimento da temática dos Direitos Humanos promovendo ensino/aprendizagem de maneira inclusiva, no respeito às diversidades sociais e garantir a construção da identidade de gênero e assim reduzir as discrepantes disparidades de direitos dos homens para com as mulheres. Diante desse cenário decidi suscitar reflexão sobre a importância da educação em Direitos Humanos na escola numa perspectiva de gênero na contemporaneidade no Brasil além de identificar o papel da educação em Direitos Humanos na escola para a construção da identidade de gênero, compreender o significado dos Direitos Humanos para a garantia da autonomia e equidade de direitos de gênero, analisar a evolução histórica da educação em relação a diversidade e autonomia de gênero no Brasil e levantar aspectos referentes às dificuldades e facilidades encontrados na escola em relação diversidade de gênero. A metodologia, utilizada na pesquisa é de análise teórica, contendo elementos históricos e conceitos teórico-filosóficos.

Freitas (1994) e Brandão (1993) pontuam a educação como forma de pensar o tipo de cidadão que a sociedade deseja, ajudando a criá-lo, mediante formas de passar adiante saberes e costumes que legitimem determinadas formas de pensar e agir, tais como: valores, crenças, rituais, hábitos, etc. Rocha (2000), também salienta a concepção de que a educação favorece a criação de normas e valores que, por sua vez, dão movimento às subjetividades.

²⁵ Especializanda em Gestão Pública pela Universidade Federal do Tocantins. e-mail: barrosmoura@hotmail.com





Ou seja, a educação é considerada como prática pedagógica voltada para emancipar e transformar os sujeitos, tornando-os conscientes, reflexivos e autores de suas vidas (FREIRE, 2003).

Com relação aos princípios, às finalidades da educação e ao dever de educar, a LDB (Brasil, 1996) define em seu art. 3º, incisos IV, X e XI: a) respeito à liberdade e apreço pela tolerância; b) valorização da experiência extraescolar; c) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Dando continuidade, pode-se destacar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que estabelece diversos programas para a promoção da educação em direitos humanos. Esse é um importante marco regulatório para a efetivação de uma prática pedagógica focada nos direitos humanos: Esta nova perspectiva educacional de interpretação dos fenômenos sociais, culturais e políticos proposta é um estímulo à configuração de sociedades democráticas abertas, pautadas em uma nova consciência capaz de compreender a condição do mundo humano, definindo novos caminhos para a construção da cidadania. Este processo resgata as duas esferas do ser humano: o conhecimento racional, empírico e técnico de um lado, e o simbólico, poético, mágico e mítico de outro. É no entrelaçamento destas duas dimensões que a educação para a cidadania encontra seu ancoradouro e sua potencialidade em relação ao futuro. (Brasil, 2003, p. 12).

Já a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE) no Art. 2º inciso II e III respectivamente trata da universalização de atendimento escolar e da superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, no entanto o que se percebe é o não cumprimento na prática dos preceitos resguardados em Lei, devido as relações de poder construídas e cristalizadas ao longo da história ainda impedem uma educação focada nos direitos humanos em busca de uma sociedade igualitária.

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura da paz e de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos à diferença. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar (SILVA, 1996, 2000 e 2001).

A escola além de ser um espaço de construção de saberes é também um espaço formador de identidades, tendo assim um importante papel para diversidade social e para redução das desigualdades de gênero.

No entanto, o que a escola tem feito, segundo Carvalho (2000), é definir com precisão os papéis que mulheres e homens devem desempenhar. Tradicionalmente, a escola tem sido utilizada para socializar as regras e os padrões de comportamentos dominantes, especificamente em relação aos papéis sociais. As qualidades das pessoas têm sido delimitadas e cristalizadas em masculino e feminino, a partir do corte cultural presente na educação diferenciada tanto na família como na escola. Carvalho *et al.* (2000, p.25),

Desde cedo aprendemos conforme foi cultivado na escola, família e na sociedade de um modo geral a diferenciar papéis que homens e mulheres devem ocupar na sociedade e que o gênero está inteiramente associado ao fator biológico. Mesmo com os avanços obtidos ao longo da história em relação à busca da igualdade e autonomia dos direitos das mulheres em relação aos homens, ainda persiste a visão estereotipada de gênero.

Segundo Saffioti (2003) gênero é a construção social que se faz em torno do sexo e não expressa ou normatiza somente as relações sociais entre homens e mulheres, mas também como o ser se coloca como sujeito, por meio de sua subjetividade, da identidade, na expressão de si mesmo de ser homem, mulher, gay, lésbica, bissexual, travesti, defender um ou outro grupo, etc.





A esta forma ideológica de organização da sociedade, estabeleceu-se, como um caso específico de relação de gênero, o patriarcado, onde “as relações são hierarquizadas entre seres socialmente desiguais” (SAFFIOTI, 2004, p. 119), elevando os homens às condições de seres superiores, donos das mulheres, dos filhos, da produção, dos saberes e dos poderes, nos espaços públicos e domésticos, recusando qualquer direito e potencialidade de igualdade.

E nesse sentido é extremamente oportuno desmitificar e desconstruir paradigmas de relações de poder onde a mulher é considerada subordinada ao homem para que nós possamos construir de fato uma sociedade mais igualitária.

Assim, questões relacionadas ao gênero devem ser discutidas nas escolas para estimular a construção de uma sociedade mais igualitária onde mulheres e homens tenham deveres e direitos iguais. Trabalhar a formação de professores para lidar com as questões de gênero é um passo importante para a mudança dos valores sociais. Para que as questões de gênero sejam inseridas no ambiente escolar é preciso investir na formação docente. Segundo Balestrin & Soares (2015):

Esse investimento significa não apenas a inclusão da temática no “currículo oficial” dos cursos de formação de professoras, como também a disponibilidade dos sujeitos para lidar com o desconhecido, o inusitado, o prazer e o erotismo na sala de aula. Isso significa ampliar tempos escolares para o cultivo das curiosidades e para a manifestação das dúvidas e questões que não necessariamente precisam de respostas, mas precisam de espaços para ser formuladas, pensadas e impulsionadas (Balestrin & Soares, p. 51, 2015).

Dessa forma, uma pessoa que goza de uma educação nesse âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo, e ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos da diversidade (SILVA, 1997).

Isso ocorre quando a educação assume o seu papel social garantindo a valorização e o respeito às diversidades, reconhecendo e ao mesmo tempo dando legitimidade as suas diferenças permitindo uma educação para a diversidade.

Considerações Finais

O Brasil é um país repleto de desigualdades: demográficas, sociais, econômicas, e culturais. E sendo a educação considerada instrumento de transformação social pode assim atuar conjuntamente no fortalecimento da temática dos Direitos Humanos promovendo ensino/aprendizagem de maneira inclusiva, no respeito às diversidades sociais e garantir a construção da identidade de gênero e assim reduzir as desigualdades que ainda perduram em relação aos homens para com as mulheres. Diante desse contexto é salutar refletir sobre a importância da Educação na perspectiva de gênero dentro da escola na contemporaneidade no Brasil a fim de ter postura mais propositiva e atuante em relação às desigualdades influenciadas pelas questões de gênero. Acredito que mesmo diante de avanços ocorridos ao longo da história no que tange aos direitos das mulheres em relação aos homens, ainda é nítida as desigualdades de gênero colocando a mulher subordinada ao homem nos espaços escola, família, sociedade, etc... e que as desigualdades de gênero podem ser revertidas se houver implementação de políticas públicas que visem o empoderamento das mulheres, que focalizem na formação continuada dos educadores para que possam ter mais conhecimento para atuar em sala de aula numa perspectiva de educação para a diversidade construindo assim, uma sociedade mais igualitária.





Referencial Bibliográfico

BALESTRIN, P. A. & SOARES, R. F. R. Gênero e sexualidade nas práticas educativas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 47-61, jan./jun. 2015.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* 28. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1993.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

CARVALHO, Eulina de Pessoa et al (Org). *Consciência de gênero na escola*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 36ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky & Bakhtin: Psicologia e Educação: Um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Conceituando o gênero. Gênero e Educação: Caderno para professores*. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, p.53-60, 2003.

_____. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Ed. da Fundação Perseu Abramo, 2004 (Coleção Brasil Urgente).

SILVA, Aida. Educação para a cidadania: solução ou sonho impossível? In: LERNER, Júlio (Org.). *Cidadania, Verso e Reverso*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In; SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.





ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM NOVO MODELO PEDAGÓGICO NA ROTINA ESCOLAR DA ESOLA ESTADUAL GIRASSOL DE TEMPO INTEGRAL AUGUSTINÓPOLIS

Ana Maria Freitas Dias Lima²⁶

Edna Alves da Silva²⁷

Silvania Maria Oliveira da Silva²⁸

EIXO 2 – Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais.

RESUMO: No referido trabalho refletiu-se sobre as práticas educativas inovadoras que permeiam a rotina da Escola de Tempo Integral Augustinópolis localizada no município de Augustinópolis –TO, após a implantação de um Novo Modelo Pedagógico inserido na rotina da escola, com base nos fundamentos e princípios da Escola da Escolha. Para tanto, analisou-se o currículo que norteia todo o sistema de ensino, observando as especificidades das disciplinas que compõem a grade curricular, a organização dos conteúdos em cada bimestre letivo, a aplicação de diferentes tipos de avaliação, a organização do tempo, o Conselho de Classe como parte integrante da rotina pedagógica, o protagonismo presente no conselho de classe e no dia-a-dia da escola, assim como os recursos metodológicos que visam orientar o processo de planejamento, acompanhamento e a transparência do fazer pedagógico no contexto da Unidade de Ensino. Para a construção do referencial teórico fundamentou-se em documentos oficiais do Estado e da Instituição Escolar, observação da rotina e relato de experiência dos educadores, discentes e pais, análise dos dados recolhidos de entrevistas semi estruturadas, observação da prática e análise dos projetos e planos de aula. Desde sua implantação há seis anos a escola não recebeu nenhuma modificação na estrutura física. Para amenizar foram feitas apenas adaptações transformando alguns espaços em salas de aula. Quanto a clientela observou-se que o número de alunos caiu de 622 para 314, os índices de rendimento escolar baixaram consideravelmente. Entretanto espera-se que o Novo modelo Pedagógico que está em fase de experimentação atenda as necessidades dos educandos, visando o crescimento intelectual e social dos jovens que frequentam a referida Unidade de Ensino. Portanto, espera-se que esse trabalho aponte o impacto desse novo modelo pedagógico na vida dos estudantes.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral, Práticas Educativas, Modelo Pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

Os ideais de Educação Integral começam a florescer no Brasil na primeira metade do século XX, por meio de importantes intelectuais brasileiros como: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Essa nova forma de pensar a educação defendia que a escola democrática deveria se dá de modo integral, oportunizando crianças e jovens a uma vida melhor.

Desde então, a proposta de Educação Integral ganhou força no cenário educacional brasileiro. Na década de 90 atinge novas proporções ao tornar-se presente na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87 paragrafo 5º, que trata do aumento da jornada escolar e da defesa de um currículo mais aberto com ações

²⁶ Pós - Graduação em Orientação Educacional, professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, e-mail: anamarlima@hotmail

²⁷ Pós- Graduação em Gestão Escolar, professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, e-mail:ednaaraujoped@gmail.com

²⁸ Pós - Graduação e Administração e Supervisão Escolar, professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, e-mail:silvniaclara9@gmail.com





educacionais que perpassem o currículo com conteúdos clássicos da leitura, da escrita e das ciências exatas.

Como política pública a Educação Integral se destaca devido ter um projeto educativo que visa interferir na vulnerabilidade social de crianças e jovens, atendendo-os em todas as suas dimensões, e responsável pela formação de sujeitos críticos e autônomos responsáveis consigo mesmos e com o mundo.

Nesse sentido, a pesquisa em foco busca trazer à luz da reflexão teórico/ prática uma questão de suma importância para se pensar o fazer pedagógico em vigência na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Augustinópolis, escola essa que se adequou no ano de 2018 a um Novo Modelo Pedagógico, modelo este fundamentado em conceitos e princípios da Escola da Escolha.

Segundo o caderno Modelo Escola da Escolha (2016)

O ideal formativo que se projeta o Modelo é o de um jovem que ao final da Educação Básica tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores, que tenha desenvolvido a capacidade e não ser indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno.

Nesse sentido, percebe-se que O Modelo Pedagógico instituído na Escola Girassol de Tempo Integral Augustinópolis, tem como foco principal o jovem e o seu Projeto de Vida. Sendo assim, a prática pedagógica é definida por três eixos: Formação Acadêmica de Excelência que se processa de práticas eficazes de ensino e de processos avaliativos; Formação para a Vida de valores que servirão de base sólida em sua formação; Formação de Competências para o século XXI.

Assim, no novo Modelo Pedagógico as Metodologias de Êxito da parte diversificada do currículo (Estudo Orientado, Eletivas, Projeto de Vida e Protagonismo) articuladas com a Base Nacional curricular são de grande relevância para o sucesso de todas as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola.

Portanto, o debate em torno da temática – Escola de Tempo Integral: um novo modelo pedagógico na rotina escolar da Escola Est. Girassol de Tempo Integral Augustinópolis se justifica considerando a adequação no currículo de novas abordagens metodológicas que modificaram toda a rotina outrora estruturada na Unidade de Ensino, com vista a formação integral do educando para a construção de seu Projeto de Vida, promovendo condições para os educandos se posicionarem de forma autônoma, solidária e competente.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A fundamentação da pesquisa foi construída a partir da pesquisa qualitativa, bibliográfica e empírica baseada nas experiências vivenciadas na Unidade Escolar, cujo objetivo inicial foi identificar, mapear e caracterizar experiências metodológicas decorrentes da implantação do novo modelo pedagógico inserido na rotina da escola.

Na instrumentalização do trabalho, utilizou-se como fontes de pesquisa, documentos oficiais da SEDUC-TO (Proposta de Implantação da Educação Integral, Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas da Escola da Escolha), assim como, documentos da Instituição Escolar (P.P.P), procurou –se também, ouvir e registrar relatos de experiências de docentes, discentes e pais sobre o novo Modelo Pedagógico.

A metodologia da pesquisa foi enriquecida através da consulta a acervos bibliográficos para melhor aprofundamento da temática em discussão, realização de análise de arquivos da escola, observação da rotina da escola, especialmente o planejamento e aplicabilidade da prática educativa nas disciplinas que compõem currículo





escolar, bem como aquisição de depoimentos feitos em reuniões de pais e mestres, conselho de classe, reuniões pedagógicas e conversa informal com os envolvidos (membros da equipe gestora, pais, alunos e professores).

É interessante ressaltar que a referida escola atende atualmente um quantitativo de 314 alunos, 32 desse quantitativo são oriundos da zona rural, estes precisam de transporte escolar para chegar até a escola. No geral, maioria da clientela atendida são de famílias de baixo poder aquisitivo, criados por avós e mães solteiras, seus responsáveis são analfabetos e vivem em situação de vulnerabilidade social, sendo justamente o público alvo da escola de Tempo Integral.

Assim, diante desse panorama em análise, ressalta-se que o objetivo principal desse artigo é refletir se a aplicação desse novo Modelo Pedagógico está conseguindo promover uma educação de qualidade para adolescentes e jovens que frequentam a Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Augustinópolis .

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

O Modelo Pedagógico implantado no início de 2018 na Escola Est. Girassol de Tempo Integral Augustinópolis, nas suas inovações, propõe a adoção por parte da escola, de mecanismos que assegurem eficiência da gestão dos processos pedagógicos, com vistas à obtenção dos resultados pretendidos relativos à formação dos educandos.

Para isso foi inserido no currículo as Metodologias de Êxito da parte diversificadas do currículo (Protagonismo, Estudo Orientado, Eletivas e Projeto de Vida), e alguns instrumentos e rotinas (Avaliação, Organização e Conselho de Classe, Guias de Aprendizagem)

Segundo os 25 docentes que atuam na Unidade de Ensino, no referente à avaliação da aprendizagem, observou-se que o fato da realização das avaliações serem semanalmente, possibilitou uma preocupação maior em torno do tempo de trabalho com os conteúdos em sala.

O diferencial do método também se percebe no Conselho de Classe, este é parte integrante da rotina pedagógica da escola, sendo que sua importância é assegurar a mobilização, análise e discussão do trabalho realizado na sala de aula.

O recurso Guia de Aprendizagem é também visto como inovador por ser um instrumento que atende 3 níveis distintos desse processo de formação (professores, alunos e famílias) além de articular o planejamento e comunicação, dimensões fundamentais nos mecanismos de melhoria contínua do fazer pedagógico .

Em relação às Metodologias de Êxito - Estudo Orientado que tem sua finalidade precípua desenvolver habilidades como autodidatismo, a auto-organização e a resolutividade, as Eletivas disciplinas temáticas que objetivam enriquecer os conteúdos da Base Nacional Curricular, o Protagonismo que propicia ao aluno o início de uma vida voltada para atuação positiva no meio em que vive e o Projeto de Vida que possui em sua metodologia estratégias que oportunizam os educandos traçarem seu Projeto de Vida, percebeu - se grande aceitabilidade por parte dos alunos e pais. Porém, de acordo com depoimento colhido em reuniões pedagógicas verificou-se que a maioria dos professores tiveram inicialmente uma grande rejeição quanto ao Modelo Pedagógico, visto que foi implantado sem nenhuma formação continuada para inteirar professores e coordenadores sobre as dinâmica, metodologias e forma de articular o planejamento e execução das aulas das Metodologia de Êxito às disciplinas do núcleo comum. Todos os conhecimentos sobre o processo de implantação foram adquiridos através de leituras de apostilas

Ainda é cedo para fazer uma análise dos resultados de aprendizagem dos educandos (nos critérios de aprovação, reprovação e abandono) referentes ao letivo de





2018, ano de introdução do método no currículo escolar. Entretanto, percebe-se algumas mudanças de atitudes dos alunos no que se refere ao protagonismo juvenil. No entanto, há uma fragilidade no que se refere a investimentos voltados para a aquisição de recursos pedagógicos e tecnológicos para a aplicabilidade das ações da nova rotina em prática.

4. CONCLUSÕES

Historicamente, a criação deste novo modelo metodológico do qual tratamos no decorrer desse trabalho, se deu no início dos anos 2000, em Recife - PE, a partir da revitalização do secular Ginásio Pernambucano. O projeto de criação de um Novo Ginásio Pernambucano tem sua origem na iniciativa de um de seus ex-alunos. Depois de uma visita casual à sua antiga escola, ele se sensibilizou com o estado de abandono no qual se encontrava a instituição e se mobilizou, a partir desse momento, em criar mecanismos para apoiar o resgate do padrão de excelência daquela escola pública, o objetivo era criar uma escola inclusiva, na acepção plena da palavra, que atuasse de forma a garantir educação de qualidade para todos. Essa causa era, direcionada à comunidade, com total parceria dos pais, atuando de forma a atingir altos padrões de desempenho, ancorando-se em processos de colaboração e cooperação através da definição e, quando necessário, da mudança de papéis e responsabilidades, o que impulsionou o permanente desenvolvimento profissional de sua equipe técnica. Cuidando de cada um dos envolvidos, esse ideal de escola busca, também, garantir o acesso, o estabelecimento de infraestrutura de serviços adequados para o público com o qual atua, em ambientes educacionais flexíveis, valendo-se de novas formas de avaliação.

O que é importante observar nas aspirações desse novo jeito de fazer educação é que ele envolve a todos desde o desejo de criação, é um modelo em que todos saem ganhando e é colocado em prática com investimentos que visam garantir a qualidade dos serviços prestados à comunidade no qual está inserido. Tais considerações levam a refletir que apenas uma implantação sem um conhecimento e um desejo inicial não chega a alcançar os objetivos pelos quais o método foi criado. No tocante à escola estadual Girassol de Tempo Integral Augustinópolis, o modelo foi aplicado se assegurando basicamente no recurso humano,

A iniciativa em questão partiu essencialmente da secretaria de educação que apropriou - se de um método voltado para o Ensino Médio e impôs a aplicabilidade de suas metodologias em uma escola de Ensino Fundamental(anos finais) sem uma formação voltada para gestores e escolas para a concretização da nova experiência, tais fatores somados ao fato de que a proposta foi recebida de fora, contribuiu para certa incompreensão por parte daqueles que estão envolvidos diretamente no fazer educativo. Outro aspecto percebido diz respeito à estrutura física e organizacional para a aplicabilidade do método, pois verificou- se a necessidade de espaços como um laboratório de informática bem equipado, pois a escola dispõe de um laboratório improvisado, observou -se também a ausência de uma sala específica de leitura . Na rotina da Unidade de Ensino é observado a utilização de salas quentes, sem climatização, além da carência de materiais pedagógicos e tecnológicos para dinamizar as aulas, principalmente nas Disciplinas Eletivas e Projeto de Vida, as quais possuem uma estrutura diferenciada dentro do currículo escolar.

Nesse sentido, permanece e realça-se a preocupação para que a adoção de modelos pedagógicos seja pensado e concretizado com vistas ao contexto em que se inserem, aos objetivos a que buscam responder e às expectativas que se estabelecem com base no público alvo, que na maioria das vezes não é considerado e nem consultado, se não forem





observados todas essas situações e investido recursos para a concretização dos objetivos firmados nenhum método por melhor que seja, alcança o padrão de excelência almejado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 93.94**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

TEIXEIRA, Anísio Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol.31. Número 73, p. 78-84, jan./mar.1959.

INSITUTO DE CORRESPONSABILIDADE ELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico: Metodologia de Êxito da Parte Diversificada do Currículo** (2016).





EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA QUILOMBOLA NA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE DIANÓPOLIS-TO.

Jardilene Gualberto Pereira Folha²⁹

Laurenita Gualberto Pereira Alves³⁰

Idemar Vizolli³¹ (Orientador)

Eixo 4: Infância, Currículo e Pobreza

RESUMO: No Brasil as desigualdades sociais se apresentam de forma gritante e assustadora, o que nos impele a um debate acadêmico que vislumbre conhecer e possibilitar novos caminhos, por meio de uma educação diferenciada e atenta a essa situação. O estudo tem a função de refletir sobre a pobreza e as desigualdades sociais que afeta estudantes descendentes de quilombo da regional de educação de Dianópolis, TO, definindo a educação como a minimizadora da situação de vulnerabilidade. A educação brasileira procura se ajustar às novas tendências educacionais no sentido de diminuir e erradicar o grande abismo social que a população enfrenta, os desafios são muitos e as escolhas das estratégias farão a diferença na tomada de decisão. Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa em andamento, como objetivo refletir sobre em que contexto está inserido a educação básica oferecida aos estudantes remanescentes de quilombos. Para tanto, faz-se um estudo bibliográfico em escritos de Arroyo (2013), Freire (1994), Moreira e Silva (1999) e Saviani (2010). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos instrumentos para produção de dados e informações constam de entrevistas semiestruturadas. A relevância da pesquisa reside em propiciar aos quilombolas a possibilidade da ampliação das reflexões e do pensamento sobre a sociedade, sua realidade social, possibilitando-lhes conhecimentos necessários para viver na sociedade intervenha de forma transformadora na realidade.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Desigualdade Social. Estudantes Quilombolas.

Introdução:

A pobreza e as desigualdades sociais que são enfrentadas no país se agravam a cada dia. Além do que, a população em situação de vulnerabilidade social não é estável e as pesquisas indicam que só tem a aumentar nos próximos anos, porque essa população não está apenas concentrada nas periferias de grandes cidades. A pobreza existe e os pobres chegam às salas de aula - entre eles, estão 17 milhões de crianças e adolescentes participantes do Programa Bolsa Família, os quais frequentam diariamente a escola (Censo Escolar, 2013).

Diante desse quadro é preciso analisar de que forma as escolas da regional de educação de Dianópolis que atendem alunos descendentes de quilombo compreendem a pobreza e as desigualdades sociais para repensar o currículo e as práticas educacionais.

Compostas por negros, as comunidades quilombolas surgiram entre os séculos XIV e XIX durante escravidão, quando os quilombos eram refúgios de escravos fugidos da violência e da opressão de seus senhores. Com a Constituição Federal de 1988 os moradores dos quilombos se transformaram em quilombolas e foram reconhecidos como comunidades tradicionais, com direito à propriedade e ao uso da terra ocupada.

²⁹ Mestranda em Educação - UFT / jard-25@hotmail.com

³⁰ Especialista em Gênero e Diversidade na Escola-UFT / laurinhagualberto25@gmail.com

³¹ Professor Orientador. Doutor em Educação UFPR / idemar@uft.edu.br





Quando se sugere aumentar a oferta e ampliar o número de acesso às escolas deparam nas questões financeiras e administrativas, que para muitos municípios é problemático. O fato é que por mais incentivo que se possa dar ao ensino como ocorre nas metas do Plano Nacional de Educação - PNE, o respaldo social, administrativo e político não são tão positivos como se imagina.

Levando isso em consideração, o presente estudo tem a função de pensar na pobreza e desigualdades sociais que atinge os alunos descendentes de quilombo da regional de educação de Dianópolis-To definindo a educação como a minimizadora da situação. Porque a Educação Brasileira procura se ajustar às novas tendências educacionais no sentido de diminuir e erradicar o grande abismo social que a população enfrenta, os desafios são muitos e as escolhas das estratégias farão a diferença na tomada de decisão.

Tabela 1- Comunidades Quilombolas Certificadas na Regional de Educação de Dianópolis -TO

Quantidade	Comunidade Quilombola	Município
01	Água Branca	Conceição do To
02	Baião	Almas
03	Lajeado	Dianópolis
04	Lajinha	Porto Alegre
05	Matão	Conceição do To
06	Poço Danta	Almas
07	São Joaquim	Porto Alegre

Fonte: Coordenação das Comunidades Quilombolas do Tocantins - COEQTO

Geralmente, as comunidades estão localizadas em área de risco, dificilmente ser em uma área segura e a maioria dos descendentes quilombolas está no trabalho informal e sem carteira assinada.

São grandes e diferenciados os desafios que são enfrentados para a conclusão do ensino fundamental. Entretanto, muitas crianças não conseguem acompanhar o ritmo escolar devido às condições sociais em que vivem: a alimentação, o ambiente domiciliar, a participação da família, entre outros, são fatores determinantes na vida de uma criança. Quando esses fatores são decaídos pela condição social da família o resultado é refletido nas salas de aulas onde as dificuldades aparecem e persistem.

A maioria dos professores não é capacitada adequadamente e o número é insuficiente para atender à demanda. Em muitos casos, um professor ministra aulas para turmas multisseriadas.

É evidente que essa proposta pode contribuir para a linha de pesquisa adotada no momento em que sensibiliza os gestores educacionais quanto a terem metas, cumprimento e conhecimentos das penalidades essenciais do descumprimento das metas para aqueles que não consideram as condições sociais dos alunos. Coincidem-se, deste modo, os desiguais sem a merecida preparação para que esses desiguais possam ter condições de aprimorarem o seu aprendizado, ante as condições sociais em que vivem. Será complexo, então, reverter esse quadro de desigualdades sociais com o cumprimento de metas que visam muito mais a quantidade da oferta do que a qualidade do ensino.

Com esses avanços a realização da pesquisa propicia aos alunos remanescentes a possibilidade de desenvolvimento da reflexão e do pensamento sobre a sociedade, sobre sua realidade social, possibilitando que ele domine os conhecimentos necessários para viver na sociedade, ao passo que ele não apenas se adapte a ela, mas que intervenha de forma transformadora nessa realidade.





Resultados e discussão:

A pobreza pode ser considerada por vários aspectos, e não somente pelo quesito econômico, que observa somente a falta ou insuficiência de renda. Existem outros jeitos da pobreza conhecidos por éticos, relativos ao auto respeito e à autonomização, porém, a perspectiva econômica continua sendo uma condição necessária para a superação da miséria e dos demais elementos éticos envolvidos.

Com o intuito de melhor elucidar a presente pesquisa, buscou-se primeiramente o referencial teórico que pudesse subsidiar este estudo. Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico de alguns teóricos, tais como: ARROYO (2013); FREIRE (2014); PAULO FREIRE (1994); MOREIRA e SILVA, (1999); e SAVIANI (2010). Além das legislações como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), Constituição Federal (1998), Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e a Lei de Diretrizes e Base – LDB (1996).

Baseado em marcos legais da Lei de Diretrizes e Base no inciso IV do Artigo 9º assegura que cabe a União

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Nesse artigo a LDB deixa visível um conceito importante sobre o currículo no Brasil, quando diz que os conteúdos curriculares estão a disposição do desenvolvimento de competências, a LDB norteia o sentido das aprendizagens básicas, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. A BNCC garante que

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BNCC, 2017).

Percebe-se que a pobreza é uma das demonstrações da questão social e pode ter inúmeros significados de acordo com o contexto em que é agregada ou em que é vivenciada, pode ser também a razão de muitos fracassos na educação escolar, uma vez que as relações instituídas no ambiente escolar são em grande maioria responsáveis pela construção e apropriação do capital cultural e social, como assegura Duarte (2006) fazendo referência a Marx (1978, p. 11-12) “a socialização da riqueza também implica uma mudança nas relações entre os indivíduos e as forças essenciais humanas objetivamente existentes na sociedade”.

Estes fracassos na educação escolar podem estar relacionados ao desempenho dos alunos pobres e/ou extremamente pobres, por não terem acesso às diversas capacidades que ajudam os alunos superar distâncias, a fome, o frio, a ausência de materiais didáticos básicos para as atividades escolares, entre outros pilares relacionados à ausência de renda e suas consequências diretas no desempenho dos alunos. A pobreza, como define Miguel G. Arroyo (2015) também é percebido pelos educadores com uma visão moralista, em que os alunos pobres simplesmente aceitam a condição de pobreza em que estão submetidos e seu insucesso escolar é fruto dessa visão: são preguiçosos, dados à violência e à indisciplina, etc.





Uma questão importante que pode colaborar para o sucesso de alunos que vivenciam situações de pobreza é o que vão aprender, ou seja, o conjunto de conhecimentos ou conteúdo que são básicos para a formação desses alunos.

Muitas comunidades quilombolas brasileiras localizadas em áreas de difícil acesso ainda vivem em situação de pobreza, o cenário revela grande vulnerabilidade social em índices como o acesso à água encanada, presente em menos da metade de domicílios, saúde e educação. Neste sentido, Arroyo diz:

A imagem dos(as) pobres como ausentes de valores também é reforçada pela mídia, ao mostrar a pobreza associada à violência e a crimes como consumo e venda de drogas, furtos e roubos. Mesmo as políticas públicas e os programas socioeducativos podem, muitas vezes, carregar uma intenção corretiva e moralizadora, que apela para a educação moral em valores nas escolas. A pobreza, assim, acaba sendo vista somente pelo viés educacional, ficando mascarada toda a sua complexidade como questão social, política e econômica. Essas representações são uma forma irresponsável de jogar para as escolas e seus(suas) mestres(as) a solução de um problema produzido nesses contextos sociais, políticos e econômicos, ou seja, muito além do ambiente escolar (ARROYO 2014, pag.37).

Faz-se necessário analisar o contexto educacional e curricular e par isso deve se compreender a evolução do pensamento pedagógico brasileiro e a influência deste no fazer docente. Portanto, é indispensável conhecer à história e a origem do currículo e suas questões atuais. Diante disso Silva (1996):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA 1996, pag. 23).

O currículo é um campo que vai além de ideologia, cultura e relações de poder. Segundo Moreira e Silva (1997, p. 23) ideologia pode-se afirmar que “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Ou seja, é uma das maneiras que a linguagem determina o mundo social, levando o aspecto ideológico a ser analisado nas discussões sobre currículo. Assim Freire (2009) ressalta que,

A ênfase que as políticas educacionais têm dando aos processos de aprendizagem, baseado no ideário do “aprender a aprender” e que tem como fundamento esta concepção de conhecimento, justifica a adoção da noção de competência como ordenadora dos currículos de formação, uma vez que se postula ser mais importante que dispor de um estoque de conhecimentos históricos e universais a mobilização de conhecimentos operativos para a resolução de situações práticas, de modo eficiente e eficaz no trabalho ou nos diversos âmbitos da vida social (FREIRE 2009).

A pobreza não é superada antes de conhecê-la, e a educação escolar, tem um papel fundamental neste trabalho.

Conclusão

Desta forma o presente estudo se objetiva em identificar como as escolas da regional de educação de Dianópolis -To que atendem alunos descendentes de quilombos





entendem a pobreza e as desigualdades sociais para repensar o currículo e as práticas educacionais.

Sendo assim, queremos trazer à tona a percepção da pobreza como elemento curricular a ser considerada dentro das escolas estaduais da regional de educação mencionada anteriormente, considerando ainda, que grande parcela dos alunos descendentes de quilombo destas escolas são pobres e beneficiários do Programa do Governo Federal Bolsa Família.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza, desigualdades e educação. Módulo Introdutório. UFSC: ETV, 2014.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. A Concepção de Competência e a Formação da Subjetividade do Trabalhador. Revista Inter-Ação, vol,34, n. 2, 2009.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Participation and Education: conception present in the studies of scientific journal Educação & Sociedade (1978-2010). 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Acesso dia 17 de janeiro de 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LAKATOS. Eva Maria; MARCONI, Marina De Andrade. Fundamentos De Metodologia Científica. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leisL9394htm>. Acesso em: 18 jan.2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.





FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENA XERENTE: CONCEPÇÃO E PRÁTICA

Vanda Elizete Vieira da Costa³²

Rita de Cássia Coronheira Silva³³

Eixo 2: Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais

RESUMO: O presente artigo é um recorte do projeto de pesquisa submetido ao mestrado profissional em Educação que tem por objetivo compreender o verdadeiro papel na formação educacional indígena. Assim por consequente conhecer, evidenciar a concepção e a prática desenvolvida pelos professores da Educação indígena Xerente. Por outro lado, a evidência dessas ideias históricas nos levará a refletir sobre o papel da educação escolar em comunidades indígenas e a formação dos professores que atuam nas escolas. Para tanto será desenvolvido a pesquisa em caráter qualitativo e quantitativo. Neste contexto faz-se necessário problematizar a seguinte questão: Como compreender o Currículo que tem sido desempenhado na Formação dos professores Indígena Xerente em sua concepção e prática?

Palavras-chaves: Formação de Professores. Currículo. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Atualmente vem se alagando uma discussão em torno dos povos tradicionais de onde se houve falas voltadas para o direito de aprender evidenciando os princípios de igualdade e equidade principalmente no processo educacional dos indígenas dos nossos países em especial os tocantinenses. Sendo assim precisamos dar visibilidade a essa questão tão importante nesse contexto focando a formação dos professores indígenas e o currículo escolar.

As relações entre as diferentes regiões do globo estão agora mais estreitamente ligadas do que jamais estiveram. Existem problemas novos convivendo com os antigos. Superar esses problemas é uma necessidade central do processo de desenvolvimento.

A proposta é compreender o verdadeiro papel que tem sido desempenhado na Formação dos professores Indígena XERENTE em sua concepção e prática. Considerando que a educação tradicional das sociedades indígenas, passa a sofrer interferências profundas a partir do contato com a sociedade nacional, particularmente por meio da Escola, que ao longo da história sempre se apresentou como um veículo poderoso de aceleração desse processo de mudanças socioculturais. Uma relação com a sociedade brasileira nos mais de 250 anos que mantém esse processo em curso, que este é um dos grandes desafios da Educação Indígena, é possibilitar a revitalização cultural de seu povo.

Esperamos que este mesmo espaço (a Escola) seja pensado pelas próprias comunidades indígenas e que deverá assumir uma função contrária à da escola do passado, de caráter integracionista. Nesse caso, a Escola Indígena atual deve funcionar como espaço de ensino e aprendizagem, mas considerando os anseios de cada comunidade e povo (Abrantes, 2005).

³² Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Libras. Rede Estadual de Educação. vandaelizete@hotmail.com

³³ Mestranda Profissional em Educação - Universidade Federal do Tocantins - UFT silvacoronheira@gmail.com





As comunidades indígenas a partir do momento que passam a compreender que o currículo das suas Escolas, a seleção dos conteúdos e as metodologias são questões que devem ser discutidas com toda a comunidade participam mais da escola e sentem responsáveis e estimulados a construir uma Escola verdadeiramente pautada nos valores do seu povo (Abrantes, 2005).

DESENVOLVIMENTO

Levantar novas questões sobre a sociedade Xerente à luz da bibliografia educacional foi uma maneira de trazer maior densidade às questões aqui analisadas. No decorrer das leituras sobre a educação indígena Xerente chamaram minha atenção pelas poucas informações sobre a formação de professores indígenas disponíveis, a facilidade de acesso e a notável capacidade de manter suas formas socioculturais frente às vicissitudes do contato com a sociedade brasileira.

Em seu artigo 231 a Constituição Federal de 1998, destina espaço específico, onde discorre sobre a população indígena o reconhecimento do direito à diferença. “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Portando cabe o desenvolvimento de políticas de formação que contemple as necessidades dos professores nas escolas indígenas, valorizando e respeitando a diversidade cultural dos povos.

Cabe também cita a lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 que vem assegurando nos artigos 78 e 79, o direito a uma educação específica e diferenciada para as escolas.

A discussão da acessibilidade educacional indígena é bem mais abrangente do que se pode imaginar, nesse sentido podemos fazer referência ao Plano Nacional de Educação onde, em suas discussões acirradas apresenta e assegura reivindicações importantes como a formação de professores indígenas não apenas em nível médio – magistério indígena, mas programas de formação em nível superior, estabelecendo que cada estado possa criar condições de implementação e atendimento a essa demanda.

Com o propósito de se utilizar os conhecimentos próprios da cultura, numa visão pedagógica partindo de suas atividades diárias e experiências de vida nas aldeias e fora delas. Buscaremos em nossas investigações identificar as ideias históricas produzidas e desenvolvidas pelos professores que atua na educação indígenas e em suas atividades cotidianas e apropriar-nos destes saberes de modo a transformá-los em conhecimentos para fins pedagógicos.

O objetivo deste trabalho é compreender o verdadeiro papel, e apontar qual é o tipo de formação educacional indígena que se faz necessária para contribuir na solução destas questões. A humanidade passa por uma crise levando “à constatação do envelhecimento de alguma coisa que não serve mais e, ao mesmo tempo, o esforço para entender, julgar, escolher, ou melhor, inventar novos caminhos” (FREIRE, 1986).

Por vários anos as comunidades indígenas no Brasil lutam por autonomia no que se referem aos currículos escolares, com base numa educação bilingüe e principalmente que os professores que atuam em suas escolas sejam indígenas e com formação para exercerem o magistério. “A discussão em torno do que seja uma educação na diversidade para a diversidade é recente no Brasil, mas é intensa e acirrada” (FREIRE, 1986). Baseia-se em um grande número de investigações e experiências concretas, envolvendo não só a definição de currículos e práticas pedagógicas destinadas a crianças, jovens e adultos índios, mas também toda uma ampla soma de projetos e cursos de formação de professores indígenas.





Os índios Xerente localizados no município de Tocantínia no Estado do Tocantins, não são indiferentes a essas lutas e anseios, pelo contrário, são preocupações constantes as mudanças de ordem estrutural, social e política, que estão ocorrendo com população local, o que tem levado os índios mais velhos, a repensar sobre a sua história étnica. Pensar e repensar a história de um povo está intrinsecamente ligado ao fator educacional. Sabemos também, que este é um dos grandes desafios da Educação Indígena, é possibilitar a revitalização o cultural de um povo.

Para que seja possível a pesquisa na formação de professores indígenas se faz necessário o etnoconhecimento dos Xerente, conhecer melhor os indígenas, as suas tradições, a vida cotidiana nas aldeias, o índio professor, a sua relação com os alunos, o seu trabalho diário na aldeia e na escola.

Acreditamos que esse conhecer nos possibilitará a evidenciar a concepção e a prática desenvolvida pelos professores da Educação indígena Xerente. Por outro lado, a evidência dessas ideias históricas nos levará a refletir sobre o papel da educação escolar em comunidades indígenas e a formação dos professores que atuam nas escolas. Tais reflexões nos levam a formular alguns questionamentos, a saber: Qual a formação mínima para ser um professor indígena? Que tipo de escola queremos nas aldeias? Quais são os tipos de alunos que queremos formar? Qual a forma de efetivar o ensino-aprendizagem é a mais adequada para nossas escolas? Quais procedimentos metodológicos utilizados pelo professores poderão favorecer o ensino-aprendizagem dos alunos? Como as disciplina são ministrada nas escolas é a ideal para os alunos?

Em se tratando de educação indígena e formação de professores, é possível elencarmos várias indagações e questionamentos, claro que todas são consideradas importantes e tomamos as supracitadas, por favorecer a relevância desse estudo.

De todo modo, nosso propósito em discutir sobre a formação de professores na educação indígena, numa perspectiva etnográfica investigativa, estará considerando a ênfase dada aos conhecimentos próprios da cultura e sua transformação em recursos metodológicos em termos educacionais, proporcionado aos professores.

Partindo do pressuposto de que a educação só pode ser compreendida em determinado contexto histórico, torna-se necessário conhecer e analisar a conjuntura do momento. Segundo GOHN "não basta estar com a leitura dos jornais em dia para entender o que está ocorrendo. No volume de informações veiculado diariamente, é necessário identificar os ingredientes, os cenários, os atores, os interesses em jogo".

Esta pesquisa ocorrerá na comunidade indígena AKWĒ/XERENTE situada no município tocaninense de Tocantínia. No trabalho será abordado a Formação de Professores da Educação Indígena na sociedade Xerente. Uma relação existente com a sociedade brasileira nos mais de 250 anos que mantém esse processo em curso, que este é um dos grandes desafios da Educação Indígena, e possibilita a revitalização da identidade cultural de um povo.

Para que seja possível conservar e resgatar a identidade cultural dos índios Xerente, necessitamos, por um lado, conhecer melhor os indígenas, as suas tradições, a vida cotidiana nas aldeias, o índio professor, a sua relação com os alunos, o seu trabalho diário na aldeia e na escola. Será desenvolvida de pesquisa documental triada pelo método qualitativo e quantitativo, para coleta e análise de dados. Estes dados geralmente se apresentam sob o viés estatístico visualizados a partir de documentos públicos oficiais que estão relacionados com a educação, saúde, trabalho, de posse desse será feita a manipulação destes dados, com a intenção de chegar as características dessa comunidade indígena no que se refere ao verdadeiro papel que tem sido desempenhado na Formação dos Professores Indígena XERENTE na construção do pensamento histórico dos Xerentes ao realizar as suas atividades. O levantamento destes documentos estarão vinculados a





uma previa autorização do prefeito e serão garimpados nas secretarias de educação, dentre outros.

O método qualitativo neste estudo está na teoria sócio-histórica de Vygotsky (1987). Para este autor o significado não é estático, é um processo dinâmico, em movimento, que traduz a realidade social construída. “Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (VYGOSTSKY, 1987, p.105). Então, o estudo do significado possibilita a apreensão e a compreensão da realidade, justificando assim o uso da entrevista.

Trabalhar com a diversidade não é uma tarefa muito fácil, precisamos romper com os preconceitos e redefinir as No contexto atual, a sociedade nacional também tem o desafio de redefinir posturas incoerentes e fato buscar um currículo acessível que garanta do direito das minorias e respeitando o sujeito inserido na sociedade na condição da pluralidade cultural.

Acredita-se que a educação em uma visão geral venha a ser o ponto de partida para combater as intolerâncias e construir relações universais na perspectiva da interculturalidade, baseado no diálogo entre os povos. Mesmo porque os povos indígenas tem muito a contribuir na construção de novos saberes, novas concepções no olhar de entender e atender o outro em sua condição.

CONCLUSÃO

Por se tratar de um projeto em andamento, não será apresentado resultado final, contudo continuaremos fazendo as provocações necessária para responder as indagações pertinentes a investigação na pesquisa proposta. É importante pensar a formação de professores indígena xerente evidenciando as concepção e prática, operando no fazer docente em contexto humanístico, desenvolvendo relações positivas no campo da diversidade cultural.

A educação tem o dever de educar e se reinventar na sociedade, respeitando o convívio com as diferenças entre os sujeito índio e não índios. É preciso dar visibilidade as políticas voltadas para atender a comunidade educacional indígena. Para encontrar as respostas e primordial vivencia a realidade nas escolas indígenas, identificando os pontos fracos dentro do currículo na formação de professores indígenas, assim propor uma contraposição que atenda a seara da diversidade firmado e efetivados pela políticas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, C.T. **Educação ambiental em terras indígenas**: projeto político pedagógico e currículo. 9p. 2005.

ANGELO, Francisca Novantino P. de. "A educação e a diversidade cultural". In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena** — 3o. Grau Indígena. N. 01, Vol.01. Barra do Bugres: Unemat, págs.34-40, 2002.

ANGELO, Francisca Novantino P. de. "Políticas educacionais com os povos indígenas". In: RAMOS, Marise Nogueira et alli (orgs.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: MEC, págs. 105-109, 2003.

BRASIL. Lei Federal nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 – Estatuto do Índio. Brasília (DF). Publicado no **Diário Oficial de 21 de dezembro de 1973**. Disponível em: http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.html

DOMITE, M. C. S. Da compreensão sobre formação de professores e professoras. KNIJNIK, Gelsa.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de. (org). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.





- FERREIRA, A. L. **O cotidiano escolar e as práticas docentes**. Natal: EDUFRRN, 2000.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (coord.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. SHOR, I. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. SP, Martins Fontes, 1987.





NOVOS REARRANJOS FAMILIARES: DIREITOS HUMANOS, ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO E AÇÕES DE INCLUSÃO NA ESCOLA

Isaú Flaviano Queiroz Diniz³⁴

Eixo 3-Direitos Humanos, Pobreza e Educação

Introdução

A família, considerada elemento fundamental para a existência da sociedade, atravessou e ainda atravessa mudanças no que diz respeito a sua composição. Tais mudanças processadas ao longo dos séculos têm motivos diversos, mas, em síntese, a medida que a sociedade evolui iremos notar alterações também nas formas de composição das famílias. Na contemporaneidade vimos emergir famílias de formatos plurais, as quais chamamos aqui de rearranjos familiares.

Em busca de averiguar como a escola tem lidado os novos rearranjos familiares realizamos uma pesquisa de cunho exploratório em cinco instituições de ensino na cidade de Colinas do Tocantins através de um questionário estruturado e aplicado a coordenadores e professores da educação infantil. A partir dos resultados obtidos em nossa pesquisa fizemos alguns apontamentos a fim de aprofundar o debate sobre esta temática e propusemos sugestões que a escola pode adotar como forma de tornar seu ambiente um espaço verdadeiramente inclusivo, para todos.

Origem, mudanças e arquétipos familiares

Ao lançarmos um detido olhar sobre a estrutura familiar através dos séculos veremos que ocorreram e ainda vem ocorrendo diversas transformações nessa instituição social. Esse processo de mudança relaciona-se com a própria evolução da sociedade, como bem afirma Engels (1984, p. 99):

a família deve progredir na medida em que progrida a sociedade, que deve modificar-se na medida em que a sociedade se modifique; como sucedeu até agora. A família é produto do sistema social e refletirá o estado de cultura desse sistema.

Segundo Friedrich Engels em sua obra: A origem da família, da propriedade privada e do Estado, a primeira família é a do tipo consanguínea, que depois evolui para a “punaluana”, seguida da “sindiásmica” e finalmente a “monogâmica”.

A família consanguínea é a primeira etapa da família. A mesma é caracterizada pela promiscuidade, já que havia relações sexuais entre jovens e entre adultos, irmãos e irmãs, sem nenhuma limitação do número de parceiros. Aqui irmãos e irmãs, primos e primas, qualquer que fosse o grau, são maridos e mulheres uns dos outros. Só não se permitia a relação sexual entre pais e filhos.

Passando para a família punaluana veremos, com este formato defamília passa-se a excluir a relação sexual entre os irmãos e progressivamente também o matrimônio entre os primos.

³⁴ Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás-UEG, especialista em Coordenação Pedagógica e em Educação em Direitos Humanos (UFT). Atualmente é servidor da Defensoria Pública do Tocantins e integrante do Conselho Municipal da Secretaria da Mulher e Direitos Humanos. E-mail: isauflavianoqueirozdiniz@gmail.com





Seguindo na nossa linha histórica da família, teremos a família sindiásmica. Neste tipo de família o homem passa a viver com uma mulher. A poligamia e a infidelidade ainda existem, mas são direitos dos homens. Aqui o vínculo conjugal pode ser desfeito por qualquer uma das partes, só que os filhos pertencem exclusivamente à mãe.

Até este momento da história da família a figura mais importante do grupo é a mulher, sendo ela a grande força dentro dos clãs, é o que se chama de matriarcado.

Essa mudança na posição de importância dentro da família acarretou: a derrocada do matriarcado e a origem do patriarcado (aqui a família se submete ao poder paterno do homem) e a mulher passa de chefe do grupo familiar para servidora e instrumento de reprodução sexual para o homem. Essa mudança ainda marca a passagem do matrimônio sindiásmico para a monogamia.

Por fim, para encerrar os tipos de família na era primitiva, temos a família monogâmica que se caracteriza pela efetiva desigualdade na relação entre o homem e a mulher, sendo o homem o centro dessa instituição e de onde emana toda a autoridade. Observa-se também uma maior solidez nos laços conjugais, que agora não podem ser rompidos por vontade de qualquer uma das partes como acontecia anteriormente, e não poder pairar dúvidas acerca da paternidade dos filhos, já que estes serão os herdeiros diretos dos bens construídos pelo pai. Insta salientar que a monogamia é para a mulher e não para o homem.

A família romana se caracteriza pelo poder paternal e os membros que compõem este tipo de família se vinculam em função da religião doméstica e o culto aos antepassados. Temos aqui o casamento, mas este não sofria intervenção do Estado. Este tipo de família em que há a subordinação ao poder do chefe masculino foi o tipo de família que mais tempo existiu no Brasil.

Durante a Idade Média vislumbra-se a forte influência da Igreja nas relações familiares. Prova dessa influência evidencia-se no casamento religioso que se torna sagrado e elemento obrigatório para a existência de uma família.

Em meados do século XIX, temos o início da derrocada da família patriarcal e a gênese da família contemporânea. Segundo Mello e Martins (2009, p. 391):

A urbanização acelerada, os movimentos de emancipação das mulheres e dos jovens, a industrialização e as revoluções tecnológicas, as profundas modificações econômicas e sociais ocorridas na realidade brasileira e as imensas transformações comportamentais havidas puseram fim à instituição familiar nos moldes patriarcais.

Ainda podem ser apontados como fatores de enfraquecimento do modelo familiar baseado na autoridade do homem: mudanças tecnológicas no processo de reprodução da espécie e o movimento homossexual.

O solapamento na família patriarcal acabou por contribuir ainda para o surgimento de diversos arranjos familiares, inclusive no Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE- em suas mais recentes pesquisas, em especial no Censo Demográfico de 2010, houve uma mudança na constituição familiar no Brasil. A pesquisa de 2010 conseguiu identificar 19 arranjos familiares³⁵, além de apontar o declínio da família patriarcal para as famílias de casais sem filhos ou homoafetivos, famílias monoparentais (pais ou mãe solteiros) ou reconstituídas- quando um dos integrantes tem filhos de relacionamentos anteriores.

³⁵Casal com filhos, casal sem filhos, monoparentais femininas, monoparentais masculinas, outros (inclui famílias reconstituídas e casais heterossexuais e homoafetivos).





O questionamento a ser feito agora é de como esses rearranjos familiares tem sido tratados na Declaração Universal dos Direitos Humanos-DUDH-(1948), no ordenamento jurídico brasileiro e nas escolas, e é isso que veremos a partir de agora.

Na DUDH, já em seu preâmbulo, versa que a todos os membros da família é reconhecida a dignidade, vejamos:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

No artigo XVI da DUDH a família é apontada como “elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado”. Além disso, no mesmo artigo, somos informados que “os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família”.

Diante do exposto acima, podemos concluir que a DUDH tem uma notória preocupação em assegurar e proteger todos os membros da família, além de vê-la como um importante elemento para e na sociedade.

A já apontada Declaração não explica o conceito do que seja família, mas tendo por entendimento que a dignidade é a base dos Direitos Humanos, seria excludente limitar o conceito de família àquele formato tradicional. Sobre essa questão Dias (2015, p. 42) nos diz que:

é indigno dar tratamento diferenciado às várias formas de filiação ou aos vários tipos de constituição de família , com o que se consegue visualizar a dimensão do espectro desse princípio , que tem contornos cada vez mais amplos.

O posicionamento da autora acima corrobora o entendimento de que devemos entender o conceito de família de forma mais ampla e menos excludente.

Para Pereira (2006, p. 197) quando o artigo 16 da Declaração Universal de Direitos Humanos preceitua que "a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade", ele não está excluindo as diversas outras possibilidades de constituição de família, além daquela formada pelo matrimônio, pois para ele o contexto histórico de criação da DUDH possibilita um conceito ampliado de familiar, se não vejamos:

No contexto dos ideais de liberdade, está inserida a liberdade das pessoas escolherem outras formas de constituição de família para além daquelas formadas tradicionalmente.

Assim, ainda para o autor, é possível pensar em conceito de família mais universal, um em que seja possível incluir os novos arranjos familiares, pois não é o vínculo jurídico e nem mesmo os laços biológicos de filiação que garantem a existência da família, esta é uma construção cultural e não natural.

Na Constituição Federal de 1988, capítulo VII que versa sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a família é tida como a base da sociedade e deve ter proteção especial do Estado, isso é o que consta no artigo 226. No artigo já citado, parágrafo terceiro, há o entendimento de que a entidade familiar é aquela em que é reconhecida a união estável entre homem e a mulher, e no parágrafo quarto explicita-se que também compõem a entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. Essa definição de família é excludente já que não abarca as uniões homoafetivas. Veja o que diz Dias (2015,p. 137) a respeito dessa situação:





Só pode ser por preconceito que a Constituição emprestou, de modo expresso, juridicidade somente às uniões estáveis entre um homem e uma mulher. Ora, nenhuma espécie de vínculo que tenha por base o afeto pode-se deixar de conferir status de família, merecedora da proteção do Estado, pois a Constituição (1.º III) consagra, em norma pítrea, o respeito à dignidade da pessoa humana.

Se o Supremo Tribunal Federal reconhece o casamento entre pessoas do mesmo sexo, não há sentido em não reconhecê-los como família, senão por puro preconceito como afirmou a autora. Se esses cidadãos brasileiros trabalham, pagam impostos, contribuem para o progresso do país, é inconcebível interditar-lhes direitos assegurados a todos, em razão de suas orientações sexuais. Baseado nesta concepção tentou-se através do Projeto de Lei nº 2.285/2007, conhecido como Estatuto da Família reconhecer as uniões homoafetivas como entidade família, porém, não logrou êxito. Apesar de não entender as relações homoafetivas como famílias a CF mostrou um grande avanço ao assegurar direitos iguais às famílias biparentais e monoparentais, tendo extinguido o entendimento de matrimônio como elemento essencial para a formação do instituto familiar.

No Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), encontraremos dois conceitos de família: a natural e a extensa ou ampliada. A primeira é aquela comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes; a segunda concepção diz que família extensa ou ampliada é aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. No ECA já vemos uma mudança na ideia de família, ao passo em que nele a família extensa/ampliada tem como base a relação de afetividade.

Segundo uma tendência de entendimento de que a família tem diversos formatos, a Lei Maria da Penha de 2006, nos informa que família diz respeito a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa. Este entendimento de família é amplo, conseguindo abarcar todos os rearranjos familiares, não tem importância aqui se os indivíduos são casados, se vivem em união estável, se são heterossexuais ou homossexuais, o que importa é a vontade de estarem juntos e constituírem uma família.

Ações pedagógicas de inclusão das famílias plurais

De acordo com a pesquisa entendemos que os problemas relacionados a forma de lidar com os novos rearranjos familiares se sustentam em dois elementos principais: preconceito e ausência de formações para os profissionais da educação que lidam diretamente com esse grupo. Assim sendo, cabe à escola iniciar ações ou projetos que discutam o conceito de família na contemporaneidade, além de oferecer formação continuada para os profissionais da educação.

Segundo a Revista Nova Escola de julho de 2014, entre as ações que podem ser implementadas na escola que visam tornar o ambiente escolar receptivo os novos formatos da família contemporânea, podemos destacar: discutir com professores e funcionários o conceito de família, para que fique claro que todas as relações amorosas são válidas e que qualquer criança quando é amada e cuidada pode ser feliz e saudável, independentemente do tipo de arranjo familiar que ela tenha; solicitar que professores e funcionários listem os diferentes tipos de família que conhecem e apontem o que há de diferente no comportamento dessa família. Segundo a revista esta ação é propícia para desmitificar os tabus e mostrar que qualquer família, quando bem estruturada, pode contribuir para o desenvolvimento da criança.





Existe ainda a sugestão da realização de palestras com a comunidade sobre as famílias plurais e a questão da diversidade e nestes debates informar os tipos de família que existem na escola. Para os alunos da educação infantil sugere-se que o tema seja tratado de forma natural e sem muitos detalhes.

A escola ao abordar a temática precisa deixar claro que não está impondo aos demais a aceitação dos novos rearranjos familiares, mas, esclarecer que a escola é um ambiente onde existe a diversidade e assim deve prevalecer o respeito.

Ainda para a Revista Nova Escola de setembro de 2015, a instituição de ensino deve buscar conhecer as composições familiares que estão dentro da escola, e isso pode ser feito através das fichas de matrícula, e a partir daí incluir ou não ações continuadas que levem à reflexão sobre valores e condutas. Os detalhes também podem esconder ações de exclusão, como por exemplo, um bilhete convidando para os eventos da escola. Deve-se substituir expressões como pai ou mãe por pais ou responsáveis para evitar possíveis constrangimentos. Com relação as datas comemorativas alusivas ao dia dos pais ou das mães é importante avaliar como são as composições familiares da comunidade e decidir se substitui as duas comemorações pelo dia da família ou se mantém as tradicionais e incluem a da família.

A questão do currículo, assim como a escolha do livro didático deve ser pensada no que diz respeito às famílias modernas. Se a escola busca um currículo básico que contemple as diferenças culturais, conseqüentemente irá favorecer a desmitificação de tabus e preconceitos já arraigados com relação aos novos arranjos familiares. No que diz respeito a escolha do livro didático, se há uma preocupação em optar por livros que abordem os diferentes tipos de família, certamente a escola terá menos dificuldades em lidar com questões que podem causar problemas acerca da temática familiar moderna.

Por fim deixamos claro que as ações ou atitudes citadas acima pretendem buscar o respeito ao próximo, e isso se faz conhecendo e vivendo junto ao outro.

Conclusão

O presente trabalho nos permitiu perceber que dentro do âmbito jurídico já existem indicativos de mudanças no que diz respeito às novas composições familiares. Prova disso é a CF de 1988 que passou a entender e proteger como famílias os formatos monoparentais. Consideramos um indicativo de mudança porque até então só as famílias formadas a partir do casamento eram protegidas pelo Estado. A carta maior ainda não avançou no entendimento de que os casais homoafetivos são família, apesar do Supremo Tribunal Federal já ter autorizado e reconhecido a união estável e também o casamento entre pessoas do mesmo sexo. A Lei Maria da Penha seria outro exemplo que evidencia ventos de mudança. Na referida lei entende-se família a comunidade formada por indivíduo aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa, ou seja, para esta lei família não se restringe somente aos laços de consanguinidade.

O que nos intriga e também nos preocupa é que, apesar de haver a presença desses rearranjos familiares nas escolas pesquisadas em nenhuma delas existe ações no PPP que visem tratar de questões relacionadas a estas famílias, e tão pouco, formação continuada sendo ofertadas no intuito de esclarecer ou desmitificar ideias acerca desse grupo familiar. Será que a escola não está conseguindo acompanhar as mudanças na sociedade? Ou estão esperando que os esclarecimentos partam de uma instância superior? Se todos os entrevistados entendem a importância do binômio família-escola o que explica toda essa inércia? A maior parte dos entrevistados relatou existir problemas com as crianças que vem dessas famílias plurais, então qual o motivo de ainda não ter sido implementado projetos ou ações para reverter esse quadro?





A instituição de ensino deve ter um caráter inclusivo, não discriminatório, buscando articular projetos que favoreçam a proximidade entre família e escola, como também ser firmar enquanto espaço de respeito às diferenças..

Referências bibliográficas

BRASIL– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em 20/08/2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 33 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente-8.069/90.Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acessado em 20/08/2015.

Brasil. Lei Maria da Penha- 11.340/2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acessado em 20/08/2015.

BRASIL. Estatuto das Famílias.Projeto de Lei nº 2285/2007. Disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115242>>Acessado em 12/04/2016.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_universal_direitos_humanos.pdf. Acesso em 21 de maio de 2016.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso em 08/10-2015

DIAS, Maria Berenice. Manual de Direito das Famílias. 10. Edição revista, atualizada e ampliada.- São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015

ENGELS, Friedrich. A origem da família da propriedade privada e do Estado: Texto integral. Traduzido por Ciro Mioranza. 2. ed. rev. São Paulo: Escala, 1984, p. 31-7. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, v. 2).

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>Acessado em 06/08/2015.

REVISTA NOVA ESCOLA. Ano 30, nº 285, Setembro de 2015. Mensal.

REVISTA NOVA ESCOLA. Como lidar comos novos modelos familiares? Disponível em <https://revistaescolaabril.com.br/blogs/educacao-sexual/2014/07/17/como-lidar-com-os-novos-modelos-familiares>. Acessado em 19/07/2015.





O CAMPONÊS E O “TEXTO DE CAMPANHA SANITÁRIA”: (DES)APLICAÇÕES DA LINGUAGEM CIENTÍFICA

Rosielson Soares de Sousa³⁶

Monnik Vieira de Carvalho³⁷

Vitor Hugo Vieira Ramalho³⁸

Geraldo Sousa de Oliveira Neto³⁹

Carlos Daniel Sousa de Oliveira⁴⁰

Eixo 2: Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais

RESUMO: Este trabalho está fundamentado nos estudos da linguística de texto (IRANDÉ ANTUNES (2009; 2010; 2012), MARCUSCHI (2008; 2012)). Nesse sentido, incidimos investigações em “Textos de Campanha Sanitária” direcionados aos camponeses de um assentamento (Entre Rios), localizado no município de Palmas-TO, pela Agência de Defesa Agropecuária do Estado do Tocantins (ADAPEC). O *corpus* de análise constitui-se de 4 (quatro) “Textos de Campanha Sanitária” (Brucelose, Tuberculose, Mormo e Raiva). Os resultados demonstram que os folhetos entregues aos camponeses não são fáceis de (re)construção de sentido (principalmente, pela linguagem científica), o que pode dificultar na compreensão global do texto. Entretanto, também, vislumbramos uma tentativa de uso do léxico pautado na prática social do camponês, a exemplo, do vocábulo “professora” (instrumento usado no arreio do cavalo), contribuindo, por ora, com o direito de dizerem suas palavras (conhecimento prático/empírico).

PALAVRAS-CHAVE: Texto de Campanha Sanitária. Linguagem Científica. Camponês.

INTRODUÇÃO

Pensando em um gênero textual -“Texto de Campanha Sanitária”, prevemos nesses textos, os quais são veiculados pela Agência de Defesa Agropecuária do Estado do Tocantins (ADAPEC), um nicho importante de pesquisa linguística.

Nesse sentido, partimos da seguinte indagação científica: os “Textos de Campanha Sanitária” que a ADAPEC entrega ao camponês são compreendidos com proficiência e, principalmente, as científicas (vocábulos)?

Na linha dessa reflexão, uma das propostas de nossa pesquisa foi estudar 4 “Textos de Campanha Sanitária” disponibilizados pela ADAPEC ao camponês (homem do campo), os quais falavam de doenças, sendo: Brucelose, Tuberculose, Mormo e Raiva.

³⁶ Mestre em Letras (Proletras) pela Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Araguaína-TO. Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Docente de língua portuguesa da Secretaria Municipal da Educação de Palmas (SEMED-Palmas). rosielson.soares@hotmail.com

³⁷ Discente (Aluna-Pesquisadora) do 7º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira, localizada no Distrito de Buritirana-Palmas/TO. monnikcarvalho157@gmail.com

³⁸ Discente (Aluno-Pesquisador) do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira, localizada no Distrito de Buritirana-Palmas/TO. vitorhugovieiraramalho@hotmail.com

³⁹ Discente (Aluno-Pesquisador) do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira, localizada no Distrito de Buritirana-Palmas/TO. geraldosousa005@gmail.com

⁴⁰ Discente (Aluno-Pesquisador) do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira, localizada no Distrito de Buritirana-Palmas/TO. carlosdanielsousadeoliveira@gmail.com





Procedemos nossas investigações a partir do seguinte aporte teórico - Bagno (2015a, b), Irandê Antunes (2009; 2010; 2012), Marcuschi (2012) e Paulo Freire (1982). E mais, escarafunchamos revistas da área de língua[gem], artigos acadêmicos, dissertações e periódicos de circulação nacional e regional na tentativa de descobrir a importância do ensino de língua materna para o campo (espaço campesino).

Segundo Paulo Freire (1982), pensar o camponês dentro da reforma agrária apenas como puros objetos é um equívoco, na melhor das hipóteses, ingênuo, pois estaríamos reduzindo as forças complexas do domínio histórico-social, um aspecto especificamente humano. Portanto, esse entendimento de natureza cultural incide um pensamento crítico na estrutura do “asentamiento”.

Um desses equívocos, por exemplo, pode ser o de reduzir a ação transformadora a um ato mecânico, através do qual a estrutura do latifúndio cederia seu lugar à do “asentamiento”, como quando alguém, mecanicamente, substitui uma cadeira por outra, ou a desloca de um lugar a outro. (FREIRE, 1982, p.31, sublinhado acrescentado)

Incidir a objetificação do camponês é ter uma percepção acrítica do processo de reforma agrária. Por isso, o mais importante são as mudanças *para* e *sobre* os camponeses enquanto objetos, e não, propriamente, *com* eles, como sujeitos agentes de transformação.

Nessa conjuntura, se ao lado dessa transformação, os camponeses se deparam com “[...] novos procedimentos técnicos para o aumento de produção, então não há outra coisa a fazer senão “estender” a eles as técnicas dos especialistas, com as quais se pretende substituir seus procedimentos empíricos” (*Idem, ibidem*, p. 31). Temos aí, uma imposição da ideologia dominante, pois, em última análise, exige-se do camponês o desprezo pelos seus conhecimentos, não importa o nível, ao passo de “enchê-lo”, considerados como “vasilhas” vazias, com uma visão da especialidade (transformada em especialismo), de acordo com Paulo Freire (1982).

REFERENCIAL TEÓRICO

Parafraseando Marcos Bagno, assim como os peixes estão para a água, nós, seres humanos, estamos imersos na linguagem e em textos. Fora do nosso *hábitat* natural não existimos, bem como a realidade não existe sem a tradução da mesma. Ao abrir a boca para falar, sonhar, realizar comprar, esquecer, lembrar, são atividades mediadas pelos *textos*. Para atingirmos os usos reais da linguagem nossas escolhas são permeadas do sentido que almejamos alcançar em situações reais da linguagem.

“Metáforas à parte, o que se pretende com essas observações é sublinhar a vinculação do léxico da língua às experiências socioculturais que caracterizam cada um dos grupos sociais” (ANTUNES, 2012, p. 47). O repertório lexical manejado pelo falante se configuram em ‘pistas’ linguísticas da sua identidade cultural vinculado ao pertencimento de um grupo.

Falamos e escrevemos através de *textos*. A assunção dessa premissa ao ensino de língua materna é corroborada por todos os autores de texto. Por exemplo, Adam (2008, p. 107) aborda que “o texto não é uma sequência de palavras, mas uma sequência de atos”. Halliday e Hasan (1989, p. 52) conceituam texto como a “linguagem que é funcional. Por linguagem funcional, queremos referir aquela linguagem que cumpre alguma função em algum contexto”. Seguindo na mesma orientação, Schmidt (1978, p. 170) abarca a concepção de texto como sendo “um conjunto-de-enunciados-em-função”.

Por sua vez, Marcuschi (2008, p.23) declara que “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”. O texto é muito mais do que uma sequência de palavras encaixadas num eixo sintagmático. Assim sendo, esse é o





primeiro passo para se compreender um texto. Há, por ora, um segundo aspecto importantíssimo para essa pesquisa que é: o texto como um ato comunicativo que envolve um parceiro, um outro, isto é, um interlocutor (que no nosso caso é o homem do campo/o camponês). De fato, não nos comunicamos sozinhos.

Eis o excerto de Antunes (2010, p. 32; sublinhado acrescentado) que comunga dessa concepção: “[...] construímos nossa expressão verbal *com o outro*, em parceria, a dois; de maneira que o vai tendo fluxo conforme acontece a interação entre os atores da ação da linguagem. Dizemos o que julgamos ser de interesse do outro escutar. Pressupomos esse interesse e arriscamo-nos a responder a ele”.

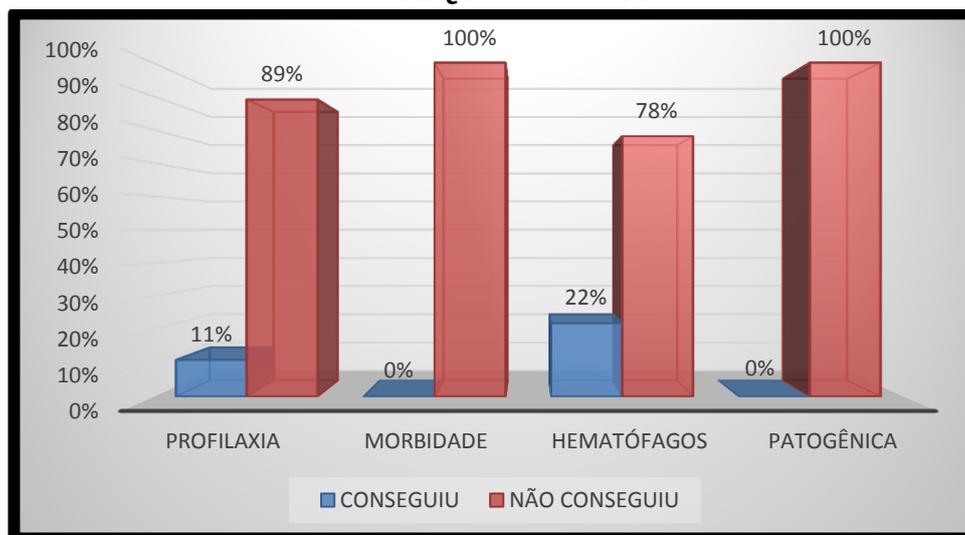
METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

É uma pesquisa de campo com abordagem quantitativa. As entrevistas aconteceram no Projeto de Assentamento (PA) Entre Rios, que fica a 60 Km de Palmas-TO e tem 116 famílias. Desse conjunto de famílias, foram entrevistadas 9 pessoas.

Para uma melhor organização e estruturação da pesquisa utilizamos os seguintes procedimentos: (I) - Levantamento e análise bibliográfica; (II) - Construção de um “Diário de Bordo”; (III) - Registro de notas sobre as observações de campo; (IV) - Formulário de entrevista semiestruturado; (V) - Gravações dos momentos de estudos e das entrevistas; e (VI) - Transcrições de áudio (retextualização); (VII) - Coleta/Análise de “Textos de Campanha Sanitária”; (VIII) - Palestras técnicas da ADAPEC; (IX) - Aula de campo (vacinação).

RESULTADOS

VOCABULÁRIO TÉCNICO/ESPECIALIZADO DADOS QUANTITATIVOS



Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto aos resultados obtidos com os formulários de entrevistas a respeito das palavras técnicas/científicas retiradas dos 4 (quatro) folhetos (*corpus* da pesquisa - ver Anexos) que a ADAPEC entrega ao camponês destacamos a palavra patogênica. Das 9 pessoas que entrevistamos (estas realizaram a leitura dos folhetos antes da entrevista), todas as 9 acreditavam que a palavra patogênica significava “pato”. Mas patogênica, de





acordo com o Dicionário Priberam (*online*), “[no contexto da medicina] é o que pode provocar uma doença”.

Descobrimos, ainda, que “professora” é um instrumento usado no arreio do cavalo e que é conhecido por dois outros nomes – brida e freio. Essa palavra só é utilizada no contexto e na linguagem do campo, porém, se pronunciássemos a palavra “professora” em uma outra esfera de circulação que não fosse o agrícola, provavelmente, as pessoas pensariam que é uma mulher que dar aulas; todavia, no campo, ela tem outro significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um estrato da população rural (assentados da reforma agrária) que fica invisível a linguagem científica. Só que não é só esta parcela, às vezes, até temos pessoas alfabetizadas que leem e escrevem, mas não entendem ou não conseguem extrair informações da superfície do texto. E é, justamente, essa faixa populacional que os textos veiculados pela ADAPEC chega. Nossa pesquisa, por ora, mostra, que elas não compreendem as palavras – científicas ou de áreas restritas da ciência – como a zoologia e a zootecnia.

E respondendo à pergunta inicial de pesquisa – se um camponês receber um “Texto de Campanha Sanitária”, será que ele saberia dizer o significado das palavras científicas/técnicas/formais? Temos como resposta: os resultados das investigações demonstram que as palavras que vêm nos folhetos que a ADAPEC entrega ao camponês não são fáceis de compreensão, o que pode dificultar na compreensão global do texto.

Entretanto, também, vislumbramos uma tentativa de uso do léxico pautado na prática social do camponês, a exemplo, do vocábulo “professora” (instrumento usado no arreio do cavalo), contribuindo, por conseguinte, com o direito de dizerem suas palavras (conhecimento prático/empírico).

Nesse sentido, ao assumir a abordagem textual nesta pesquisa, buscamos mostrar a importância aos camponeses e, conseqüentemente, aos produtores rurais brasileiros, bem como aos alunos-pesquisadores desta produção acadêmica, que devemos, sim, nos apropriar da linguagem científica/técnica e das formas linguísticas mais formais do gênero textual “Texto de Campanha Comunitária” através da leitura dos folhetos. Essa apropriação resultará em uma maior familiarização do “letramento científico”, ou seja, de usos da leitura e da escrita em textos construídos a partir de conhecimentos produzidos pela ciência.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **O território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2015a.

_____. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.





HALLIDAY, M. K.; HASAN, R. **Language context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

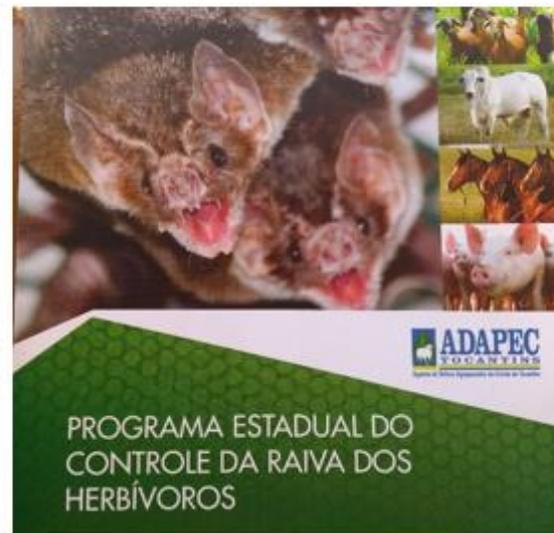
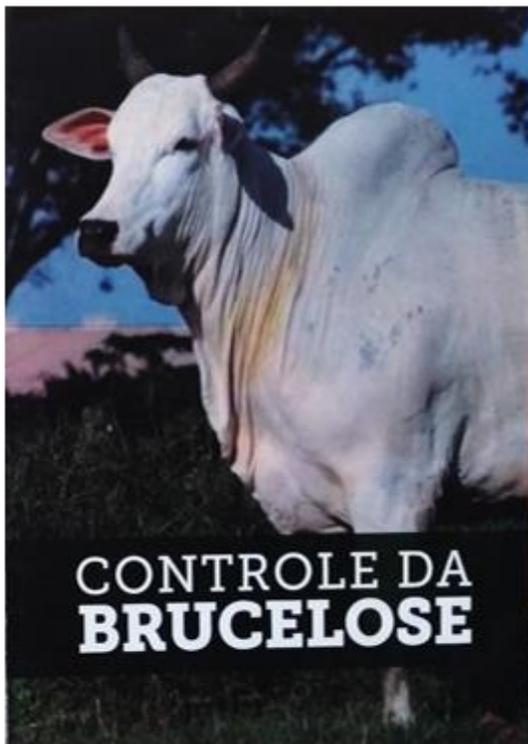
_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRIBERAM. **Dicionário de Língua Portuguesa.** Disponível em:
<<https://dicionario.priberam.org/>>. Acesso em 26 mai. 2018.

SCMIDT, J. S. **Linguística e teoria de texto.** São Paulo: Pioneira, 1978.

ANEXOS

“TEXTOS DE CAMPANHA SANITÁRIA”





MORMO O QUE É?

O **Mormo** ou **lâmparão** é uma doença infectocontagiosa que acomete os **equídeos** (cavalos, jumentos e burros), causada por uma bactéria. Quase sempre fatal, pode ser transmitida ao homem e a outros animais.

QUAIS OS SINTOMAS?

Os sintomas mais comuns são febre, fraqueza, falta de apetite, presença de nódulos (caroços) e ulcerações no nariz, pulmões e na pele, corrimento nasal inicialmente amarelado e posteriormente com a presença de sangue, dificuldade respiratória e prostração.

TRANSMISSÃO

- Por meio de esporos, freios, **professoras** e outros arreios com pus que sai das feridas e das narinas do animal doente.
- Ingestão de água e alimentos contaminados com catarro de animais doentes.

TRATAMENTO

Não existe!!!

COMO EVITAR

- Antes de comprar um cavalo, consulte um médico veterinário e só feche o negócio após a realização do exame com resultado negativo para Mormo;
- Faça a limpeza de utensílios como arreios e esporas utilizados nos animais;

- Comunicar imediatamente a ADAPEC/TO os casos suspeitos;
- Isolar os animais suspeitos;
- Participar somente de eventos fiscalizados.

EM CASO DE OCORRÊNCIA DA DOENÇA HAVERÁ:

- Interdição da propriedade com o bloqueio e suspensão do trânsito de equídeos da propriedade;
- Sacrifício de animais positivos;
- Desinfecção rigorosa das instalações, cochos de água, comida e todo o material que esteve em contato com o animal doente;
- Saneamento da propriedade local que consiste no sacrifício dos animais positivos e na realização de dois exames de Fixação de Complemento (FC), consecutivos de todos os animais da propriedade, com intervalo de 45 a 90 dias, com resultados negativos no teste de diagnóstico. Somente após a realização do saneamento a propriedade será desinterditada.

Fonte: Agência de Defesa Agropecuária do Estado do Tocantins (ADAPEC)





O REGIME DE COLABORAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SOCIAIS: UM ESTUDO SOBRE A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA META 01 DO PME NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DO RIO NEGRO – TO

Alexandre Oliveira da Silva⁴¹

Juciley Silva Evangelista Freire⁴²

José Carlos da Silveira Freire⁴³

Eixo 1. Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas

RESUMO: Esse artigo apresenta um estudo inicial sobre o regime de colaboração no enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais no município de Aparecida do Rio Negro – TO, trazendo como foco a universalização da educação infantil através da meta 01 do Plano Municipal de Educação. Para a sua construção buscou-se o cenário a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 uma vez que ela é considerada como o instrumento legal mais avançado em termo de segurança, capaz de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros. Ainda abordou-se as políticas educacionais para a educação infantil destacando o regime de colaboração e o PME como instrumento norteador para o enfrentamento das desigualdades sociais, educacionais e da pobreza, haja vista que as desigualdades educacionais constituem grave problema na sociedade brasileira e estão relacionadas à estrutura socioeconômica do país, sendo a pobreza sua expressão mais explícita. Desse modo a referida pesquisa tem o intuito de identificar os avanços e desafios que a Meta 01 estabelece ao município de Aparecida do Rio Negro - TO, no contexto do regime de colaboração, para o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais visando à universalização da educação infantil. Para isso, será necessário caracterizar o regime de colaboração no Brasil no enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais; conhecer a trajetória das políticas para a educação infantil enquanto direito social no Brasil e por fim identificar os avanços e desafios para cumprimento, em regime de colaboração, da Meta 01 do PME para a educação infantil no município de Aparecida do Rio Negro – TO.

Palavras – Chave: Regime de Colaboração; Desigualdades educacionais e sociais; PNE/PME.

Introdução

Este artigo se propõe a identificar os avanços e desafios que a Meta 01 do Plano Municipal de Educação estabelece ao município de Aparecida do Rio Negro - TO, no contexto do regime de colaboração, para o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais, visando a universalização da educação infantil.

Logo do regime de colaboração, difundido a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, tornou-se sinônimo de todas as relações entre os entes federativos quando estamos falando do processo da educação brasileira. Nesse sentido, qualquer parceria entre a União, estados, Distrito Federal e municípios é determinada como regime de colaboração.

Outro ponto de relevante importância é que os benefícios do regime de colaboração são predominantemente coletivos, haja vista que ele contribui para um melhor aproveitamento dos recursos públicos e para atingir os objetivos de longo prazo. Para a educação ele diminui a dicotomia entre descentralização e centralização; reduz as

⁴¹ Mestrando do Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: alexandros231533@gmail.com

⁴² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: jucy@mail.uft.edu.br

⁴³ Doutor em Educação. Professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: cfreire@mail.uft.edu.br





desigualdades entre os entes federativos garantindo a todos o direito de aprender e através dele há uma coordenação e soma de esforços em prol de metas comuns.

O regime de colaboração também está presente no Plano Nacional de Educação – PNE/PME 2014 – 2024, Lei nº 13.005/2014, e especificamente a Meta 01, objeto de estudo dessa pesquisa, uma vez que trata da expansão das matrículas de educação infantil trazendo o regime de colaboração em quatro de suas estratégias. Nesse sentido o regime de colaboração se faz necessário para garantir as metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil seguindo um padrão nacional de qualidade e considerando as peculiaridades locais.

Para que as metas do Plano Municipal de Educação sejam alcançadas é necessária a manutenção e a criação de mecanismos que garantam os recursos orçamentários compatíveis com os investimentos requeridos e a coordenação de todos os esforços dos entes federados, através do regime de colaboração. Nessa perspectiva observa-se a importância do regime de colaboração entre os entes federados no enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

Metodologia

Para realização dessa pesquisa escolheu-se o município de Aparecida do Rio Negro cidade com aproximadamente 4,741 habitantes localizada a 65 km da capital do estado Palmas. Dessa forma, buscou-se realizar pesquisa bibliográfica e documental, por meio de Leis, Decretos e autores que discutem o tema regime de colaboração e políticas para a educação infantil e o documento do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação do município de Aparecida do Rio Negro – TO, tendo como objeto principal, identificar os avanços e desafios que a Meta 01 estabelece ao município de Aparecida do Rio Negro - TO, no contexto do regime de colaboração, para o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais visando à universalização da educação infantil.

Resultados e Discussão

Com promulgação da Constituição de 1988, houve a exigência de inclusão de um plano nacional de educação, que tivesse com o objetivo de articular e desenvolver o ensino em seus diversos níveis. Nessa perspectiva para que esse plano pudesse ser viável, foi necessário a inserção do regime de colaboração para que fosse possível fazer sua elaboração e sua implementação, tendo como objetivo o cumprimento das metas e estratégias que viessem a ser elaboradas. Assim, o art.9º determina que a União se encarregasse de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, Lei 9.394, art. 9º, 1996).

Nesse sentido o PNE aprovado em 2014 pela Lei nº 13.005/2014, após um amplo processo de debate que começou na Conferência Nacional de Educação – CONAE contém metas e estratégias para todos os níveis de ensino para os dez anos seguintes, apresentando dez diretrizes: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a melhoria da qualidade da educação, da formação para o trabalho e para a cidadania; a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB); a valorização dos profissionais da educação; e, por fim, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Ainda é necessário destacar que os objetivos do PNE 2014-2024 foram compostos em vinte metas nacionais, com a definição de 254 estratégias para alcançá-las. Estas devem, segundo o art. 3º, ser cumpridas no próprio prazo de vigência da Lei 13.005/2014, sendo algumas de cumprimento intermediário. Nesse sentido cabe destacar a Meta 01 do PNE que trata da Universalização do acesso à educação básica, principalmente do setor infantil e é considerada como uma ação mais urgente do PNE.

Fazendo uma análise sobre o PNE/PME, observa-se que em suas metas e estratégias tratam da pobreza e da desigualdade social como problemas centrais a serem





resolvidos, e destacam a educação como uma forma de mediação fundamental para seu enfrentamento. Outro ponto de extrema importância é a expansão da cobertura educacional, fato esse que está vinculado aos segmentos mais pobres da população e será realizado em Regime de Colaboração.

Ao tratar do regime de colaboração destaca-se a Meta 01 do Plano Municipal de Educação de Aparecida do Rio Negro, objeto de estudo dessa pesquisa, uma vez que trata da expansão das matrículas de educação infantil trazendo o regime de colaboração em quatro de suas estratégias. Nesse sentido o regime de colaboração se faz necessário para garantir as metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil seguindo um padrão nacional de qualidade e considerando as peculiaridades locais.

Em seu texto traz a educação como meio para superação das condições de pobreza e para isso faz articulações com outras áreas como: saúde, assistência social e etc. Desse modo é necessário destacar que essa articulação é uma estratégia fundamental para o enfrentamento da pobreza, uma vez que as ações criadas a partir dessa articulação podem garantir o acesso e permanência na educação dos estudantes oriundos das famílias beneficiárias dos programas de transferências de renda do Brasil.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Aparecida do Rio Negro – TO, sob a Lei nº 261, de 24 de junho de 2014, a Meta 01 está disposta da seguinte forma:

OFERTAR a Educação Infantil com qualidade social, atendendo 100% das crianças de 04 e 05 anos do meio Urbano e 80% do meio Rural até 2016, contando com o Regime de Colaboração do Estado e da União, no que diz respeito às suas responsabilidades, e IMPLANTAR Creches para atender pelo menos 50% das crianças de 0 a 03 anos, ofertando um atendimento qualificado, até junho de 2024.

Ainda de acordo com a Lei nº 261, de 24 de junho de 2014 as estratégias da meta 01 do PME de Aparecida do Rio Negro são:

- 1.1 Estabelecer regime de colaboração com a União, para a construção de um Centro Municipal de Educação Infantil, adequado às normas de acessibilidade e diretrizes nacionais, com estrutura física e mobiliários adequados;
- 1.2 Garantir em regime de colaboração com a União que, ao final da vigência deste PME, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos;
- 1.3 Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos e pré-escola, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
- 1.4 Em regime de colaboração entre União e Estado, ofertar formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- 1.5 Implantar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;
- 1.6 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;
- 1.7 Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;
- 1.8 Estimular o acesso à educação infantil, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.





Analisando as estratégias, fica evidente que as ações do PME estão voltadas para o enfrentamento da pobreza e ao acesso e permanência dos estudantes. Para isso, trazem essa articulação com a saúde, assistência social e utilizando o regime de colaboração como fator decisivo. Porém é necessário destacar que em termos de avanços pode-se destacar a oferta da Educação Infantil com qualidade social para as crianças com 04 e 05 anos de idade tanto da zona urbana como rural.

Em contramão destacamos a falta de infraestrutura e recursos financeiros para a implantação de Creches para atender pelo menos 50% das crianças de 0 a 03 anos. Cabe destacar que há demanda no município, porém os recursos financeiros são insuficientes. Nessa perspectiva são vários os desafios enfrentados para o cumprimento dessa meta, como: o valor custo aluno - qualidade - CAQ; Custo Aluno- Qualidade Inicial - CAQI; infraestrutura; recursos insuficientes e etc.

Ainda destaca-se que o regime de colaboração só será possível numa nação em que seus entes federados sejam autônomos, podendo estabelecer esse regime na suas relações. Por fim, o maior desafio para a implantação de um regime de colaboração eficaz é promover a gestão e operacionalização da educação no local onde se realiza, encurtando assim a distância entre os entes federados.

Conclusão

Diante dos fatos abordados, observa-se a importância do regime de colaboração como estratégia para o desenvolvimento das ações necessárias para o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais tanto no Brasil como no município de Aparecida do Rio Negro.

Ainda é necessário destacar que desde a Constituição Federal de 1988 tem-se avanços voltados para a garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros, cabendo destaque o reconhecimento da educação para crianças de 0 a 6 anos de idade, além de terem assegurados os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana.

Com o PNE/PME observa-se em suas metas e estratégias, ações voltadas para o desenvolvimento da educação e a garantia dos direitos necessários para o enfrentamento da pobreza e ao acesso e permanência dos estudantes na escola.

Por fim destaca-se que no Plano Municipal de Educação, Lei 261/2014, do município de Aparecida do Rio Negro, é notório que o regime de colaboração é essencial para o cumprimento das metas e estratégias constantes na lei. Porém quando feita a análise da Meta 01, objeto de estudo dessa pesquisa, que trata da universalização da educação infantil observa-se que apesar de suas estratégias serem voltadas para um cenário de enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais o município não está conseguindo cumprir o que preza a lei devido diversos fatores como: recursos financeiros insuficientes, falta de infraestrutura e etc.

Referências

LOPES, Mauricio Antonio Ribeiro (coord.) **Constituição Federal**. Ed. rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

LUDWING, Antonio Carlos Will, *et al.* (org.). **Regime de colaboração: um olhar sobre as políticas educacionais nos municípios da Região Metropolitana de Campinas**. Campinas: Edições Leitura Crítica; 2015.

WERLE, Corrêa Obino Flávia. **Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração**. (Org.).-Ijuí : Ed. Unijuí, 2006.-320 p.

NUNES, Deise Gonçalves. Educação infantil e mundo político. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 86-93, jan./jun. 2009. Disponível em:





<dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3001564&orden=0> Acesso em: 01set. 2018

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zeros a seis anos à Educação. Brasília, DF, 2006. 32 p.

OLIVEIRA, Nina Rosa Teixeira. **A UNESCO, o UNICEF e as políticas de educação infantil no Brasil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.500**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09 de set. de 2018.

APARECIDA DO RIO NEGRO. **Lei nº 261**, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do município de Aparecida do Rio Negro – TO e dá outras providências.





O USO DO CELULAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Emanuella Pereira dos Santos

Frankinaldo Pereira Lima⁴⁴

Heloisa Vitória Rodrigues Oliveira

Luiza Borges Aguiar Coelho

Nycolle Alves dos Santo

Paulo Victor Fernandes Costa Silva⁴⁵

Eixo 2: Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais

Resumo: Esta revisão bibliográfica apresenta acerca de pesquisas publicadas em artigos que tem como finalidade ressaltar a importância do uso dos celulares nas instituições educacionais de forma adequada e consciente, de modo que, venha a somar no aprendizado dos alunos. Tendo em vista que esse aparelho tem diversas ferramentas didáticas que podem auxiliar os docentes e ajudar no andamento do ensino-aprendizagem, melhorando a proposta da aula e tornando-a mais dinâmica e atrativa para os jovens. É notório também que, por mais que o celular possa ajudar no ensino, ele pode ser um malefício, se usado de forma inadequada em lugar inadequado, por exemplo, assistir seriados ou jogar durante a aula, o que acaba tirando o foco do aluno e atrapalhando a classe. Sendo assim, o intuito deste trabalho é instigar as pessoas sobre os benefícios do uso dos aparelhos tecnológicos durante as aulas.

Palavras-chave: Celular, ferramenta pedagógica, ensino-aprendizagem.

Introdução

Atualmente, o acesso à tecnologia está cada vez mais fácil. Há um fluxo de transmissão de informação que elevam a facilidade de interação entre os indivíduos, principalmente jovens. Na busca de um melhor aprendizado, a tecnologia pode proporcionar o acesso a uma quantidade infinita de dados, deixando em “extinção” o uso de caderno, quadro e caneta.

A implantação dos dispositivos móveis no meio educacional tem sentido um certo desconforto por ser algo inovador, tudo que é novo na educação traz polêmicas por lidar com a formação de pessoas e profissionais, cabendo assim, investigar, analisar e avaliar sempre os casos.

O uso do celular nas escolas brasileiras vem tendo um aumento significativo, com isso os alunos também estão tendo um melhor aprendizado. Segundo dados do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic), 52% das instituições de educação básica usam celulares em atividades escolares, tendo um acréscimo de 10% de 2015 para 2016.

⁴⁴ Mestrando em Química UFT (2017), Especialização em Educação com Ênfase no ensino de Matemática e Física FAEL (2018), Aperfeiçoamento em Ensino de Física UCAM (2015), Graduando em Licenciatura em Química UFT (2016) e Graduando em Licenciatura em Física UFT (2017). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins IFTO – Campus Gurupi. E-mail: frank.lima@ifto.edu.br

⁴⁵ Discentes do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agronegócio. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins IFTO – Campus Gurupi.





Em outubro de 2017, a Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, aprovou a proposta que permite o uso de celulares, para o melhoramento das aulas nas escolas do estado.

Foi provado pela pesquisa TIC Educação 2016 que, 93% da população brasileira utiliza aparelhos celulares, sendo a maioria jovens. Isso deixa claro que proibir o uso de celular dentro da sala de aula não é a melhor opção.

Os trechos a seguir foram extraídos para compor este artigo. Ressalta-se a análise realizada por Alves Rodrigues (2015) em sua monografia pela Faculdade Federal do Rio Grande do Sul.

“Neste trabalho se avalia a utilização do aparelho celular como uma ferramenta pedagógica importante no auxílio do processo de ensino-aprendizagem. Um fator essencial para a obtenção de resultados positivos nesse processo de aprendizagem passa, sem sombra de dúvida, pelo correto planejamento pedagógico das atividades que vierem a ser desenvolvidas pelo educador. Para tanto, é prioritário que sejam disponibilizados cursos de formação continuada aos professores, a fim de que estejam preparados para essa nova realidade.

Como referido, o aparelho celular é uma ótima ferramenta de apoio, pois, quando utilizado de forma adequada, proporciona um maior dinamismo e interatividade às aulas, gerando um crescimento significativo no nível de aprendizagem. Esse maior rendimento escolar se dá graças ao aumento da criatividade e motivação dos alunos, favorecido por esse método.

Constata-se que a utilização do celular é um facilitador do aprendizado dos alunos, pois lhes propicia práticas diferentes, algumas nem sempre possíveis de se realizar em sala de aula. Por esse motivo, estudar usando o celular é um método que favorece a aquisição de conhecimentos de forma divertida.

Apesar de este recurso pedagógico encontrar restrições acerca de sua utilização, o grupo de alunos participantes aprovou sua praticidade, mesmo existindo proibição por lei. Seu uso em atividades pedagógicas mostrou-se aceitável, além de se esclarecer que o celular não pode ser visto, ao menos em sala de aula, como meio de entretenimento.

É preciso acrescentar que as atividades realizadas trouxeram resultados inesperados, não só pela criatividade em seu desenvolvimento, mas pela avaliação positiva feita pelos alunos participantes. Pode-se concluir, portanto, que o uso do aparelho celular como recurso pedagógico mostrou-se plenamente aceito pelos alunos como método de aprendizagem na turma de segundo ano de ensino médio da escola E.E.E.M Emílio Sander”. (Alves Rodrigues 2015, p.34)

É perceptível que a integração do uso do aparelho celular nas aulas, aumentam de forma significativa e positiva o rendimento escolar dos estudantes.

Procedimentos Metodológicos

O trabalho implica numa metodologia de pesquisa qualitativa não se preocupando com relação aos números, mas sim com relação ao aprofundamento e de como ela será compreendida pelas pessoas (MELO E CAMARGOS 2018, p.5).

O método foi utilizado para explicar a possibilidade do uso de celulares nas classes como um fator benéfico, tanto para os docentes como para os discentes, que ainda são vulneráveis em relação a isto.





À propósito, sempre foi muito comum a falta de recursos tecnológicos nas escolas, principalmente nas escolas públicas. Com o telefone celular passamos a ter muitos desses recursos disponíveis não apenas pelas escolas, mas também pelos alunos. Geralmente os alunos dominam os celulares melhor do que seus professores e aprendem rápido a usá-lo, por isso é uma boa ideia “deixar que eles mesmos ensinem e aprendam a usar o recurso entre eles mesmos”.

Resultados e Discussão

Esse artigo tem como proposta a aplicação de aparelhos celulares como meio educativo em escolas públicas e privadas. Segundo o projeto de lei n°. 2.547 Art. 2°, só é permitido o uso de aparelhos eletrônicos nas escolas com fins educativos. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, Do Sr. Nilson Mourão, 2007, p.4).

A maior dificuldade observada é a aceitação das instituições educacionais, principalmente dos docentes, por causa que, em alguns casos, os estudantes fogem da proposta educacional.

Outro desafio é as escolas saberem como inserir esses eletrônicos de forma adequada e eficiente para o melhor aproveitamento e desenvolvimento das aulas.

Portanto, precisa-se conscientizar e mostrar aos docentes que o uso do celular é uma ferramenta que melhora o ensino-aprendizagem dos alunos trazendo para as instituições novas melhorias na aprendizagem e como forma de tornar as aulas mais dinâmicas.

Considerações Finais ou Conclusão

O uso do celular ou das tecnologias em geral tende a obter o melhoramento nas atividades extracurriculares e como meio de entretenimento da aula, provando que esses aparelhos não são apenas maléficos para os estudantes, mas que também podem ajudar no aprendizado. Contudo, cabem ainda pesquisas mais profundas sobre o assunto, por se tratar de um tema polêmico sendo necessário maior número de debates e pesquisas que permitam maior interação dos alunos com esse recurso em sala de aula.

Referências

ALVES RODRIGUES, D. M. de S. **O uso do celular como ferramenta pedagógica.** Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134444/000986009.pdf?sequence=1> > Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

MELO, J. W. R de; CAMARGOS, A. F de O. **A construção do currículo educacional germinando a aplicabilidade didática do celular.** 2018. 18p.

CETIC. Disponível em: <<https://cetic.br/noticia/cetic-br-pesquisa-o-uso-de-celular-por-alunos-para-a-realizacao-de-atividades-escolares/>> Acesso em: 19 de Out. de 2018.

SOMOSPAR. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/uso-do-celular-em-sala-de-aula/>> Acesso em: 19 de Out. de 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Do Sr. Nilson Mourão). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286> 2007. 13p. Acesso em: 19 de Out. de 2018.

ISSUU. Disponível em: <https://issuu.com/anapaula59/docs/o_uso_do_celular_como_ferramenta_pe> Acesso em: 20 de Out. de 2018.





O LÚDICO NO ENSINO DE QUÍMICA: QUÍMICA EM QUADRINHOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA ENSINO DE CIÊNCIAS.

Danielly Barbosa Konrdörfer

Frankinaldo Pereira Lima⁴⁶

Kailany Ferreira Menezes

Valeska de Godoi Milhomem

Valtuir Assis Silva

Victor Hugo Barreira Santos⁴⁷

Eixo 2: Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais

Resumo: Esta revisão bibliográfica apresenta acerca de pesquisas publicadas em artigos e revistas, na área do ensino de química, no que diz respeito, o uso de histórias em quadrinhos (HQs) tem se mostrado um recurso lúdico pedagógico, interessante e atrativo para processo de ensino-aprendizagem de conceitos químicos. Tal concepção parte do conjunto das HQs à inserção das atividades lúdicas em sala de aula. O objetivo máximo é a absorção de conhecimentos, o uso de HQs é uma excelente alternativa para aproximá-los da matéria de maneira menos desgastante e traumatizante, trazendo ainda bons resultados na aceitação dos discentes e na produtividade da aula. Os resultados sugerem que a elaboração de histórias em quadrinhos é uma ferramenta eficiente que estimula a aplicação de novos recursos didáticos inovadores como forma de aprimorar o processo de aprendizagem no ensino de química. Levando-se em consideração esses aspectos, teve uma boa aceitação por parte da comunidade escolar. A utilização de recurso pedagógico está mais próxima da realidade, atrelados a atividades dinâmicas, que se mostram de interesse do público discente.

Palavras-chave: Ensino de Química. HQs. Ensino-Aprendizagem.

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem de química vem sendo negativamente comprometido devido o desinteresse coletivo dos alunos, mas conforme alguns autores como Laburú, Barros e Kanbach (2007), e Paz e Pacheco (2010) os estudantes indicam como causa dessa desatenção a maneira como o conteúdo a eles é transmitido, através de extensas explicações teóricas e fórmulas desconectadas com a realidade cotidiana.

Logo, se faz necessário buscar novos métodos de ensino, e justamente com o intuito de solucionar este problema e entusiasmar os discentes, educadores vem inovando com ferramentas de ensino que buscam atrair ao máximo seus alunos de maneira eficiente, como por exemplo com atividades e jogos lúdicos, que são agradáveis de se executar, e associam a aprendizagem com a diversão.

Uma dessas possíveis atividades lúdicas são as histórias em quadrinhos (HQs), que podem auxiliar os alunos a compreender essa matéria que tanto no ensino fundamental quanto no médio é considerada difícil, e apesar do que o senso comum acredita, esse tipo

⁴⁶ Mestrando em Química UFT (2017), Especialização em Educação com Ênfase no ensino de Matemática e Física FAEL (2018), Aperfeiçoamento em Ensino de Física UCAM (2015), Graduando em Licenciatura em Química UFT (2016) e Graduando em Licenciatura em Física UFT (2017). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins IFTO – Campus Gurupi. E-mail: frank.lima@ifto.edu.br

⁴⁷ Discentes do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agronegócio. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins IFTO – Campus Gurupi.





de leitura é muito útil e positiva para o desenvolvimento pessoal do leitor pois de acordo com a pesquisadora Claudia Kamel a leitura de história em quadrinhos aciona pelo menos 20 competências cognitivas (Castilhos, 2008), e esta é capaz de ser utilizada de diversas formas durante as aulas de química, podendo ser empregada nos roteiros das aulas práticas de laboratório, tendo como propósito facilitar o entendimento do que será realizado durante aquela aula de um modo mais simples de se entender, diminuindo o estresse causado pelas aulas monótonas do cotidiano, além de usadas em explicações de slides, de ser uma opção de trabalho avaliativo para compor nota bimestral dos estudantes e de inúmeras outras maneiras personalizadas de acordo com o estilo do professor e da turma.

Procedimentos Metodológicos

Os dados desse artigo são baseados em pesquisas que foram, publicadas em artigos, nas revistas e nos respectivos sites da internet, que abrangem conhecimento na área do ensino de química. As HQs podem ser inseridas no cotidiano escolar, em diferentes áreas e como uma atividade interdisciplinar, pois são recursos constitutivos de textos e informações que podem ser utilizados a favor do ensino-aprendizagem. As disciplinas envolvidas, além da Química, foram: Arte e Português.

Foi elaborada uma tirinha sobre os conceitos de eletronegatividade e polaridade das ligações químicas, baseado em uma situação bastante cotidiana dos estudantes. Vale lembrar que o estilo a ser assumido pelos grupos na narrativa de suas HQs foi livre, podendo variar do quadrinho comum ao mangá (especialmente o Gekigã – estilo de mangá baseado em fatos da vida real ou situações próximas à realidade).

De acordo com Kamel (2006) a utilização das histórias em quadrinhos no contexto escolar proporciona ampliação de leituras e interpretações do mundo.

Trata-se de um aprendizado exploratório, pois, embora haja variados estudos lúdicos em forma de HQs em outros campos de ensino, poucos se debruçam em produzir especificamente conceitos químicos.

Resultados e Discussão

Ao utilizar as HQs em sala de aula foi observado que a maior parte da turma aprovou este método, porém uma minoria acredita que este tipo de recurso didático seria mais eficaz se aplicado a alunos de ensino fundamental, isso porque provavelmente consideraram esse artifício infantil e por estarem muito preocupados com vestibular subestimaram essa atividade, sem perceber que esta não traz apenas ganhos para a realização de prova em processos seletivos, mas conhecimentos que nos desenvolve para toda uma vida.

Considerações Finais ou Conclusão

Considerando o desinteresse dos alunos um obstáculo para atingir o objetivo de máxima absorção de conhecimentos, o uso de HQs é uma excelente alternativa para aproximá-los da matéria de maneira menos desgastante e traumatizante, trazendo ainda bons resultados na aceitação dos discentes e na produtividade da aula, assim como nos resultados obtidos em avaliações, e aqueles que a início não a aprovaram tendem a futuramente compreendê-la fazendo com que reconsidere seus conceitos e obtenham uma convicção mais precisa e acertada, que o faz entender a importância da mesma no processo de aprendizagem.





Referências

LABURÚ, C. E.; BARROS, M. A.; KANBACH, B. G. A relação com o saber profissional do professor de física e o fracasso da implementação de atividades experimentais no ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, 2007, v. 12, n. 3 Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigos_ID172/v12_n3_a2007.pdf Acesso em: 15 de Out. 2018.

PAZ, G. L.; PACHECO, H. F. Dificuldades no ensino-aprendizagem de química no ensino médio em algumas escolas públicas da região sudeste de Teresina. In: SIMPÓSIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E IX SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, X, 2010. **Resumos**. Piauí: Universidade Estadual do Piauí, 2010. Disponível em: Acesso em: 18 de Out. 2018

CASTILHOS, W. Tiras científicas. Disponível em <http://agencia.fapesp.br/8502>, desde 03/04/2008. Acesso em: 24/07/2018.

KAMEL, C.R.L. (2006). **Ciências e quadrinhos: explorando as potencialidades das histórias como materiais instrucionais**. Rio de Janeiro; 2006. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde; Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ. Em http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART13_VOL9_N1.pdf

EDITORA REALIZE. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/enect/trabalhos/Poster_449.pdf Acesso em: 19 de Out. 2018.

ENEQ 2016. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R2109-1.pdf> Acesso em: 19 de Out. de 2018.

NUTES. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1232-1.pdf> Acesso em: 19 de Out. de 2018.

UFMT. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID382/v12_n5_a2017.pdf Acesso em: 19 de Out. de 2018.





O XADREZ COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO PROFISSIONAL - RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Leonnardo Ghabryel Lourenço dos Santos⁴⁸

Frankinaldo Pereira Lima⁴⁹

Eixo 2: Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais.

Resumo: O relato de experiência educativa “O Xadrez como Ferramenta Pedagógica no Ensino Profissional”, em tese, diversos aspectos essenciais à formação plena do educando, visando propiciar um desenvolvimento mental e social do estudante. Desenvolvida no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial –SENAI TOCANTINS, com Ensino de Educação Profissional, nas turmas de Aprendizagem Industrial nos cursos de Assistente Administrativos no módulo de Raciocínio Lógico e Análise de Dados, de janeiro a junho de 2017, buscou investigar de que maneira o Xadrez poderia auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico, na capacidade de análise, síntese e resolução de problemas, da abstração e objetividade do autocontrole e da autocrítica nos discentes. O que mais deve ser salientado é o quanto o projeto, a interdisciplinaridade visa à integração de alunos e professores do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e serão desenvolvidas com base nos módulos: Comunicação Oral e Escrita, Gestão de Recurso Humanos, e Raciocínio Lógico e Análise de Dados, abordando temas transversais de muita importância para o convívio e desenvolvimento de alunos, professores e funcionários da instituição, como: o social, o respeito, o preconceito, entre outros. Em sua execução se revelou um instrumento de interação, formação e efetivo aprendizado dos mesmos. Assim, deve-se propagar que o ensino do xadrez é importante para que se possa estabelecer um aprendizado que tenha sua origem no simples, ao mesmo tempo em que no raciocínio logicamente estabelecido.

Palavras-chave: Ensino. Interdisciplinaridade. Raciocínio lógico. Xadrez.

Introdução

Os professores têm alguns desafios no ensino de química, a falta de interesse por parte dos alunos é um deles e a partir desse ponto é que surge a importância de se desenvolver métodos para despertar o interesse do aluno por essa disciplina.

Por causa de sua natureza lúdica o homem criou e desenvolveu inúmeros jogos e esportes que o acompanha seu desenvolvimento na sociedade. Dentre todos os jogos, o xadrez tem certo prestígio no mundo por ser um esporte voltado para o desenvolvimento de algumas funções do cérebro tais como o raciocínio lógico, a concentração e a atenção (REZENDE, 2005) e GOETHE (1786) o define como, “A ginástica da inteligência”.

Dentre as habilidades que podem ser desenvolvidas pelo hábito da prática do xadrez destacam-se: a concentração, atenção, paciência, análise e síntese, imaginação, criatividade, organização nos estudos, entre outras (REZENDE, 2005).

Ferreira (2003, p. 4) faz um trocadilho “o Xadrez torna as crianças inteligentes ou são as crianças inteligente que jogam Xadrez?” e desse modo, discute as possibilidades do jogo de xadrez ter contribuído para o QI dos estudantes, afirmando que durante uma competição, só o fato de imaginar as possíveis posições das peças, isto já traz para o cérebro humano, o desenvolvimento das capacidades visuais e espaciais.

⁴⁸ Discente do Terceiro Ano do Ensino Médio Integrado ao Curso de Técnico em Agronegócio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Gurupi. E-mail: leonnardo.ift@gmail.com

⁴⁹ Mestrando em Química UFT (2017), Especialização em Educação com Ênfase no ensino de Matemática e Física FAEL (2018), Aperfeiçoamento em Ensino de Física UCAM (2015), Graduado em Licenciatura em Química UFT (2016) e Graduando em Licenciatura em Física UFT (2017). E-mail: frank.lima@ift.edu.br





Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada em sala de aula será baseada em aulas teóricas, que serão de caráter expositivo-participativo, e aulas práticas, utilizando materiais concretos. O relato de experiência "O xadrez como instrumento pedagógico complementar no processo de ensino na educação profissional", aconteceu na escola, obedecendo basicamente duas etapas diretamente ligadas aos alunos, sendo que, a realização das duas foi fundamental para alcançar os objetivos propostos, assim como, para que se tornasse possível desenvolver nos alunos, o aprendizado total e gosto pelo xadrez.

O jogo de regras oferece grandes subsídios para essa aprendizagem. Segundo Piaget (1978), essa modalidade de jogo começa a surgir aos quatro anos e envolve combinações sensório-motoras ou intelectuais regulados por um código transmitido de geração em geração, por conjunto normas convencionados ou por acordos improvisados

A utilização do computador favoreceu a motivação dos alunos com a projeção de slides, tanto nas explicações como em exercícios e jogos. Foram utilizados recursos materiais que possibilitaram a realização deste projeto, sendo estes: 28 Tabuleiros, 28 Jogos de peças, 01 Mural didático Xadrez, 10 Relógios, 01 Notebook, 01 Datashow, 28 Mesas (servirão como apoio e futuramente como tabuleiros); 56 Cadeiras (servirão para o acento de cada enxadrista). Contou-se com a participação de 56 alunos do Ensino Profissionalizante, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

A ação deve obedecer a uma sequência, para que os resultados sejam eficientes. A sequência utilizada será a seguinte:

- a) aquisição do material para aplicação do projeto, tabuleiros e peças, assim como, um mural didático de xadrez pela escola ou por parceiros que deem ou emprestem o material para implantação do projeto;
- b) selecionar os educandos ou turmas a serem atendidos pelo projeto, dando preferência para os das séries iniciais e deixando opcional a participação dos educandos;
- c) ensinar através de projeção de imagens um pouco sobre a história e evolução do xadrez, assim como, os primeiros passos e movimentos das peças;
- d) inserir o tabuleiro e as peças gradualmente, para que os educandos vão reconhecendo os movimentos de cada peça, com jogos específicos utilizando, para que desta forma possam ser gravados os movimentos específicos de cada uma;
- e) ensinar as regras do xadrez e estratégias;
- f) fazer competições internas, dentro da escola, e inseri-los em competições externas, promovendo torneios abertos na escola, e levando os educandos a participar de competições locais como: Jogos Internos e competições de níveis municipal, regional e estadual como: Jogos Estudantis do Tocantins- JET's, entre outras.

Após a realização do projeto, alunos iniciaram sua participação em torneios de xadrez em âmbito municipal, regional e estadual, destacando-se, e inclusive recebendo premiações pelo mérito de colocação nos campeonatos. Na escola foi possível perceber que houve melhora no desempenho dos alunos, bem como uma maior integração entre eles. Também foi possível identificar que a experiência do diálogo entre os módulos: Comunicação Oral e Escrita, Gestão de Recurso Humanos, e Raciocínio Lógico e Análise de Dados contribui para o aumento da responsabilidade e do interesse dos alunos pelas aulas, assim como sua atuação como cidadãos, para além do espaço escolar.





Resultados e Discussão

No decorrer da nossa pesquisa após comparar as opiniões de estudiosos como pedagogos e psicólogos pudemos afirmar, com certeza, que a prática do xadrez é capaz de promover o desenvolvimento da criança, seja nos aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo ou social, unindo a imaginação e a realidade. Para Piaget (1978) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

Além disso, cabe aos professores, alunos e especialistas na educação formal de crianças e jovens, divulgar a prática do xadrez. A escola que adotar esta ideia terá um diferencial sem precedentes, exercendo amplamente seu papel na sociedade e fazendo jus à sua função básica: formar cidadãos. Uma verdadeira demonstração de responsabilidade social.

Portanto, no xadrez existe a necessidade da competição para analisar a evolução individual dos alunos, mostrando suas habilidades, concentração, atenção, planejamento, raciocínio, antecipação, memória e vontade de vencer. Pode-se concluir que essa melhora também pode ser ligada a uma possível melhora no rendimento escolar, pois quanto mais concentrado o aluno, mais facilidade ele poderá ter de aprendizagem, sendo assim, podemos afirmar que o jogo de xadrez pode vir a ser um rico instrumento pedagógico.

Considerações Finais

Este trabalho tem por objetivo relatar experiência, segundo alguns estudos, que a prática do xadrez estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas como: atenção, raciocínio e memória, capacidades fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Estimula ainda a autoestima, a competição saudável e o trabalho em equipe naqueles que praticam o xadrez, proporciona um ambiente favorável ao desenvolvimento de inteligências múltiplas dentro de um processo de ensino-aprendizagem.

A principal conclusão desse estudo, nesse sentido, comprovou que alunos praticantes de xadrez obtiveram melhor desempenho que aquele que não praticam, ratificando nossas primeiras impressões, e para constatar o xadrez demonstrou ser um ótimo instrumento pedagógico no contexto multidisciplinar.

Referências

BUENO, Lígia, et al. **O ensino de química por meio de atividades experimentais:** realidade do ensino nas escolas. Universidade Estadual Paulista, 2007.

GOETHE, Johann. Uma Aventura no Mundo do Xadrez. Disponível em: Site: <http://www.bsi.com.br/~landrade/> Acesso em 20 de Maio de 2018.

MORTIMER, Eduardo Fleury (Org.). **Química: Ensino Médio**. Vol. 4, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

NANNI, Reginaldo. A natureza do conhecimento científico e a experimentação no ensino de ciências. **Revista Eletrônica de Ciências**. Nº. 26. Maio 2004. São Carlos. Disponível em: <http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_26/natureza.html> Acesso em: 11 de abril de 2018.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança** - imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

REZENDE, Sylvio. **Xadrez pré-escolar:** uma abordagem pedagógica. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2005.





JOVENS ADOLESCENTES NO TOCANTINS: UM OLHAR SOBRE POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL A PARTIR DO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (CASE) DE PALMAS-TO

Leidiane Oliveira costa⁵⁰

Eixo temático: 1. Educação, desigualdade sociais e políticas públicas

Resumo: Este trabalho tem como principal objetivo discutir a questão da pobreza e da desigualdade social ligado ao adolescentes atendidos pelo Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE- Palmas, apontando ao fato de que a pobreza e a desigualdade social são consideradas fatores da incidência de violências entre os jovens. Para atingir tal objetivo foi realizada verificação nas pastas individuais dos adolescentes do Centro de Atendimento Socioeducativo em busca de dados como renda familiar, profissões dos pais e local de moradia desses jovens, uma vez que o CASE atende a demanda de adolescentes de todo o estado do Tocantins. Do mesmo modo, a pesquisa foi complementada por entrevista informal com a equipe técnica da unidade, composta por pedagogos, psicólogas e assistente sociais.

Palavras-chave: ressocialização, adolescente, violência, pobreza

Quem são os adolescentes do Centro de Atendimento Socioeducativo-CASE

O adolescente autor de ato infracional, segundo Sartório (2006, p. 4 apud Araújo 2013) “refere-se ao adolescente a quem se atribuiu autoria de ato infracional”, que conforme artigo 103 da Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, ato infracional considera-se a conduta descrita como crime ou contravenção penal (BRASIL, 1995). Essa problemática, ainda segundo Araújo (2013) gira em torno dos adolescentes autores de ato infracional não é recente, “estes já foram classificados de menores infratores, adolescente em conflito com a lei, sem falar nos nomes pejorativos com que são chamados: trombadinhas, bandido-mirim, vagabundos, dentre outros. Trata-se de uma situação antiga e que só recebeu tratamento do Estado quando ameaçou a “ordem” instituída e cuja primeira Lei criada para “proteger” tais crianças e adolescentes foi instituída em 12 de outubro de 1927, pelo Decreto nº 17.943, denominada de Código de Menores, em que a obrigação de dar moradia, alimentação e as condições básicas de sobrevivência eram da família e quando esta não podia suprir o Estado intervia como autoridade pública.”(ARAUJO, P.03).

Nesse estudo, o objeto de pesquisa foi o CASE (Centro de Atendimento Socioeducativo) de Palmas- TO, tido, como o maior Centro de Atendimento de ressocialização de adolescente que cometedores de ato infracional do Tocantins. Hoje a unidade atende 36 adolescentes de todo o Tocantins (sendo que dois são de outros estados, porque o ato infracional cometido foi nas cidades do Tocantins, e os adolescentes habitavam em cidades de outros estados que faziam divisa com nosso estado). Entre as cidades em que existem a maior quantidade de adolescentes está paraíso, (12%), seguido de Guaraí e palmas (11%), depois Miracema com 6% , Araguaína e palmeiras (4%),as demais localidades, como Silvanópolis, arraias, ponte alta, colmeia, colinas e porto nacional todas são 0, 1%.A unidade atende adolescentes de treze a 18 anos, desses, apenas um já concluiu o ensino médio, dois estão cursando o primeiro ano do ensino médio e os demais estão cursando o ensino fundamental, podendo ser percebido, com essa questão que a maioria desses adolescentes estão com atraso escolar. O que é percebido é

⁵⁰ Graduanda do curso de pedagogia/UFT -Campus Palmas. Email: aneoliveiracosta@gmail.com





que muitos desses adolescentes não veem a educação como saída para melhores condições de vida, para eles, “o mundo do crime” acaba sendo a saída mais vantajosa.

Entre as profissões dos pais dos adolescentes as mais comuns são as de ajudantes de pedreiros, garis, diarista, doméstica, auxiliar de serviços gerais, babás. Sendo que entre os pais dos adolescentes existem quatro desempregados. A média salarial das famílias gira em torno de um salário mínimo, sendo que em alguns casos o membro familiar é constituído de até nove irmãos, em outros casos a família é sustentada apenas por mães.

Outro fato importante a se ressaltar é que a maioria das visitas dos adolescentes são mulheres, atualmente apenas três pais (homens) visitam seus filhos. Outros adolescentes já nem recebem visitas. De acordo com Genofre (2003) apud Ferronato (2015) é a partir da família que a criança e o adolescente possui seu primeiro contato com a vida social, sendo, portanto, a família uma importante base para o desenvolvimento tanto infantil como juvenil. Assim, de acordo com Romanelli (2003) apud Ferronato (2015) a forma de organização da família é um elemento relevante no modo como ela conduz o processo de socialização dos imaturos, transmitindo-lhes valores, normas e modelos de conduta e orientando-os no sentido de tornarem-se sujeitos de direitos e deveres no universo doméstico e no domínio público.

O que se percebe é que muitos adolescentes não possuem o apoio familiar, ou então, são oriundos de um contexto familiar desestruturado, onde, muitas vezes, só as mães são responsáveis pela família. Atrelado a essa questão, no cenário brasileiro, tanto a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) definem como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988 apud Ferronato, p.06).

Outro dado obtido na pesquisa é que dos 36 adolescentes que cumprem medida de internação, 29 famílias recebem benefício do governo federal. Desse modo, a partir desse dado é possível observar que a maioria das famílias dos adolescentes se encaixam na condição de pobreza ou pobreza extrema. De acordo com Rawling (2005), o programa Bolsa Família articula-se a partir de três aspectos básicos: ampliação dos serviços de saúde, educação e nutrição, através dos mecanismos de condicionalidades; integração dos programas de transferência renda com os demais programas de assistência e proteção social, o programa, portanto, busca a superação direta da pobreza através de transferências do governo federal. Essas transferências quase sempre são focalizadas nos grupos sociais mais vulneráveis, os quais são conhecidos a partir de levantamentos de dados socioeconômicos organizados por instituições públicas e privadas de pesquisas. (Rawling, 2005, p. 10)

Para Schabbach (2014), no Brasil, a desigualdade social é muitas vezes citada também como uma das principais causas da violência e da criminalidade, tanto em estudos acadêmicos quanto em debates públicos. Para Pinheiro (1997), a desigualdade, a pobreza e a exclusão social resultantes das políticas neoliberais seriam propulsoras da violência urbana. Além disto, o alto índice de jovens e pobres envolvidos com o crime demonstra a relação entre pobreza e violência, para eles a criminalidade torna-se um canal mais rápido de mobilidade social (PINHEIRO, 1997, apud SCHABBACH, p. 10, 2014). Atrelado a essa questão, tem-se também a questão das desigualdades sociais, que de acordo com Schabbach (2014, p.10), a distribuição diferenciada de recursos socialmente valorados, tais como renda, propriedades, escolaridade, capital político, prestígio, dentre





outros, fazem com que muitos adolescentes recorram a criminalidade como meio de se alcançar o que querem.

Considerações finais

O que se sabe é que existem inúmeras questões que permeiam o universo dos adolescentes autores de ato infracional, dentre as quais se podem citar, a situação de privação econômica vivenciada pela maioria, a fragilização dos vínculos familiares, situações de rua que resulta na inserção no “mundo do crime”.

Atrelada a essa questão, um fato real é que a cada ano, em todos os estados brasileiros, a violência vem tomando índices cada vez maiores, sendo que essas praticas estão crescendo cada vez mais também entre os jovens, que por vários motivos recorrem as praticas delituosas. Mesmo, muitas vezes ciente de que este seja um caminho curto e muitas vezes sem volta, parece que muitos jovens e adolescentes se veem atraídos cada vez mais para praticas delituosas, sendo que muitas vezes, mesmo essas praticas custando bem caro, como mesmo até a própria vida.

Em se tratando dos adolescentes do CASE, em específico, pode-se perceber que os índices de adolescentes reincidentes, presos em presídios e até mesmo mortos, é muito alto. Mesmo assim, percebe-se que a possibilidade de atração para a criminalidade é muito grande, estes veem “no crime” um caminho mais fácil e vantajoso que outros meios.

Referencias

FERRONATO, Vivian Freitas Olivier. **A Importância da Família na Formação Social do Adolescente**. SP, Brasil . 3Rev. Educ. , v.18, n.24, p.3-9, 2015

MATTEI. Lauro. **Políticas sociais de combate à pobreza no brasil**.

SCHABBACH, Leticia Maria. **Desigualdade, pobreza e violência metropolitana**. Brasilia, DF, 2014).

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, DF. 1988.

ARAUJO. Keilha Israely Fernandes de . **Família e Medidas Socioeducativas: a importância do acompanhamento familiar**. Artigo. Agosto de 2013.





O PRECONCEITO LINGUÍSTICO COMO FORMA DE VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Luennys Barbosa De Almeida⁵¹

Vanessa Bezerra Dos Santos⁵²

Amanda Fernandes Teixeira Cordeiro⁵³

RESUMO: O preconceito linguístico como forma de violação dos direitos humanos no contexto da sociedade brasileira, uma análise dos reflexos gerados pelas divergências linguísticas que possibilitam as ocorrências de preconceito linguístico e a demonstração de como essas situações podem ser consideradas formas de violação dos direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: preconceito; linguística; violação.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar a violação dos direitos humanos sob a perspectiva de atitudes pautadas no desrespeito, preconceito e exclusão com motivação linguística.

MATERIAL E MÉTODOS

É um estudo com uma pesquisa predominantemente bibliográfica, baseada em obras literárias, musicais, leis nacionais e internacionais e participação em palestras. O objetivo é demonstrar que o preconceito linguístico viola os direitos humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), em seu artigo de número 13, “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, a adoção da língua portuguesa como oficial de acordo com os historiadores se deve a forte influência dos invasores portugueses, respeitosamente chamados de colonizadores, que invadiram o território brasileiro, para exploração e demarcação de território

A grande questão é que o território ocupado por colonizadores portugueses já era habitado, pertencente aos habitantes nativos, milhões de indígenas, com uma diversidade linguística e cultural gigantesca.

Deve-se dessa forma entender que não se trata de um país monolíngue, pois existem as minorias falantes de línguas diversas, como é explicitado na obra do escritor Marcos Bagno “A língua de Eulália”, que diz “O pensamento de que no Brasil se fala uma língua, o português, um mito, entre outras definições possíveis, é uma ideia falsa, sem correspondência com a realidade” (BAGNO, 2006, p.18).

[...] no Brasil não se fala uma só língua. Existem mais de duzentas línguas ainda faladas em diversos pontos do país pelos sobreviventes das antigas nações indígenas. Além disso, muitas comunidades de imigrantes estrangeiros mantêm viva a língua de seus ancestrais: coreanos, japoneses, alemães, italianos, etc (BAGNO, 2006, p.18)

⁵¹ Advogada, formada em Direito pela Faculdade Católica do Tocantins, acadêmica de Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: luennysbarbosa@gmail.com

⁵² Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: vanessinha2200@gmail.com

⁵³ Orientadora Professora da Universidade Federal do Tocantins.





De acordo com o professor e escritor Marcos Bagno, com diversas obras publicadas com a temática do preconceito linguístico, não existe um modo certo e único de manifestar-se com a fala, e o preconceito linguístico se inicia com este pensamento da existência de apenas uma forma correta de falar, que é a forma baseada na norma padrão.

A língua é mutável, possui variações, se modifica com o tempo, a não aceitação e respeito das variantes ocasiona situações de preconceito, pois a norma padrão não inclui expressões populares, variações, gírias, regionalidades, dialetos, dentre outros.

O aspecto que torna o Brasil um território com casos extremamente frequentes de preconceito linguístico é o fato de ser um país marcado pela diversidade linguística, pois é um local que já era previamente habitado por nativos indígenas, com a presença marcante dos colonizadores europeus, advindos de Portugal, e com imigrantes de diversas nacionalidades, o que torna o país, um país continental, devido sua extensão territorial e diversidade cultural.

A Organização das Nações Unidas define que (ONU, 2018) “Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição”.

Nesta mesma linha de pensamento, compreende-se que os direitos humanos (ONU, 2018) “[...] incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros.” vislumbra-se que não é um rol taxativo de direitos, o que quer dizer que não são considerados direitos humanos apenas os exemplos expressos, sejam nas legislações nacionais ou internacionais, é um campo extremamente abrangente.

ALTAVILA (2000) argumenta que “A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 10 de dezembro de 1948, em Paris, constitui a página mais brilhante do pensamento jurídico da humanidade e, em tese, o diploma de sua maior conquista”.

Na obra “Preconceito Linguístico - o que é, como se faz” do escritor Marcos Bagno, é disposto que o preconceito surge da ideia equivocada da existência de apenas uma língua portuguesa certa, que é o português padrão, ensinado nas escolas e universidades, presente nas obras literárias e fortemente baseado na gramática normativa.

A Carta Magna do Brasil, a Constituição Federal de 1988, dispõe em alguns de seus dispositivos sobre a temática que engloba os direitos inerentes à pessoa humana, no artigo primeiro, tem como um dos fundamentos a “Dignidade da pessoa humana”. A importância de se resguardar a dignidade da pessoa humana se mostrou basilar, tanto é que foi considerado como um dos fundamentos de toda a Constituição.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas, trata da dignidade humana primeiramente em seu preâmbulo, como segue:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo [...] Considerando que as Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e valor da pessoa humana [...]

O preconceito linguístico atinge o que de mais valor uma pessoa ou um grupo de pessoas pode ter, que é um domínio de uma língua, ou mesmo o domínio de uma variação linguística própria.

Exercer este tipo de preconceito fere diretamente o princípio da dignidade da pessoa humana, além de toda a exclusão, o sofrimento, o conjunto de perda imaterial, é uma maneira de tentar suprimir o direito de fala, seja de grupos indígenas, imigrantes





residentes permanente ou transitoriamente no país, variações regionais ou mesmo variações advindas de diferentes classes sociais.

Possuir o domínio da linguagem padrão não concede o direito de desvalorizar, constranger uma variação de linguagem, exercer o classificado “assédio linguístico”, que resulta em exclusão social ou mesmo impossibilita o acesso a determinados direitos, como por exemplo o acesso à educação, a dificuldade vivenciada por milhares de indígenas, seja no acesso ou permanência na escola ou universidades, ambientes que o preconceito ainda fala muito alto com tudo o que é diferente do padrão.

A Constituição Brasileira dispõe ainda em seu artigo quinto, incisos III e XLI o seguinte:

[...] III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; [...]

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais; [...]

O preconceito linguístico configura-se como uma forma de tratamento desumano e degradante, pode ser denominado como uma espécie de “tortura moral”, pois todos possuem o direito de se expressar a sua maneira, manifestar-se com sua linguagem variante sem o recebimento de constrangimento ou exclusão.

E nos casos onde ocorra o preconceito linguístico possuem o direito de retirar o Estado da inércia para que seja devidamente aplicadas as sanções, sejam penais ou civis a quem cometa atos atentatórios aos direitos fundamentais, com o intuito de manter os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, como disposto no artigo terceiro, inciso IV:

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

CONCLUSÃO:

As proposições legislativas caminham em busca de agravamentos legais para as formas de violações dos direitos humanos, inclusive os linguísticos, como exemplo pode-se citar o Projeto de Lei de autoria do Senador Paulo Paim, PL 6.418/2005, que encontra-se em tramitação.

Como forma de impossibilitar a continuidade de práticas linguísticas preconceituosas o principal caminho é uma educação consciente, pautada no respeito ao diferente, que não exclua, mas que realize uma interação das variantes. Assim como a devida possibilidade de punibilidade aos que praticarem atitudes preconceituosas, para isso os normativos precisam ser eficientes e não apenas integrantes de um direito simbólico, a fim de evitar a prática, que é uma forma de tratamento desumano e degradante, uma espécie de tortura moral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 fevereiro de 2017.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**, 56. ed. —. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**, 15. ed. —. São Paulo: Contexto, 2006.

CÂMARA dos Deputados. Comissão aprova novas punições para crimes relacionados ao preconceito, 2013. Disponível





em:<<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS/459851-COMISSAO-APROVA-NOVAS-PUNICOES-PARA-CRIMES-RELACIONADOS-AO-PRECONCEITO.html>>. Acesso em: 16 de setembro de 2018.

GALVÃO, Roberto Carlos. História dos direitos humanos e seu problema fundamental. Disponível em:<http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=176>. Acesso em: 13 de setembro de 2018.

IPED. Quando surgiram os direitos humanos. Disponível em:<<https://www.iped.com.br/materias/direito/surgiram-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 13 de setembro de 2018.

ONUBR, A declaração universal dos direitos humanos, 1948. Disponível em:<<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 16 de setembro de 2018.

REZENDE, Tânia Ferreira. **Direito linguístico:** Um direito humano fundamental, 2010. Disponível em:<<https://obiahpodermagicodalinguagem.blogspot.com/2010/04/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x.html>>. Acesso em: 13 de setembro de 2018.

SCHERRE, Marta. O preconceito linguístico deveria ser crime. Disponível em:<<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI110515-17774,00-O+PRECONCEITO+LINGUISTICO+DEVERIA+SER+CRIME.html>>. Acesso em: 13 de setembro de 2018.





O REFLEXO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, PROMOVIDA NO CEM RUI BRASIL CAVALCANTE NAS INTER-RELAÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR

Rhoselly Marques da Silva Xavier

Eixo 3- Direitos Humanos, Pobreza e Educação

Resumo: o enfrentamento às desigualdades sociais promovido em Miranorte – TO, no CEM Rui Brasil Cavalcante, a partir do desenvolvimento de um plano de ensino voltado para a educação em direitos humanos tem notadamente refletido numa mudança comportamental de toda a comunidade escolar à medida que a prática docente legitima o estudante como sujeito central do processo de ensino-aprendizagem. À proporção que o estudante é reconhecido como sujeito principal da prática educativa, torna-se crescente a participação social desses jovens, contribuindo não apenas para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos estudantes, mas, especialmente, para o combate à violação de direitos no Município e o conseqüente desenvolvimento das comunidades em que os alunos estão inseridos. O desdobramento, na Unidade de Ensino, de projetos que estimulam a produção criativa e o pensamento crítico enquanto propagam o respeito-mútuo a partir da percepção da pluralidade sócio-cultural que compõe a região de Miranorte, bem como de todo o Tocantins, contribui para a formação de pessoas mais autônomas e comprometidas socialmente, com valores de solidariedade e respeito mais incorporados, com a avidez de conter as desigualdades sociais e promover a transformação da realidade vivenciada pelas camadas populares.

Palavras-chave: direitos humanos. Projetos. Sujeitos. Educação. Pobreza.

Introdução

Um dos espaços sociais mais importantes para mudar a realidade dos coletivos pobres é, sem dúvida, a escola. A ela é imputado o grande desafio de promover a emancipação dos sujeitos, porém, para isso, é preciso que o processo de educação formal não se condense nos conteúdos elencados no currículo e, sim, que dê centralidade aos sujeitos considerando as vivências dos coletivos populares. A prática de ensino deve ser fundamentada na educação em direitos humanos a fim de corroborar a formação e o fortalecimento de valores inerentes ao exercício pleno da cidadania.

À proporção que a escola apresenta-se como um ambiente provocativo de conscientização e enfrentamento às desigualdades sociais resguardando valores sociais inerentes às prerrogativas fundamentais da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o processo de educação formal se concretiza como um mecanismo promissor de combate às desigualdades sociais uma vez que promove a mudança de perspectivas e comportamentos sociais que perpassa os muros da escola alcançando, direta ou indiretamente, os contextos populares em que vivem os membros da comunidade escolar.

Conforme defende Arroyo (2013, p. 19 e 20),

Os currículos assumem apenas a responsabilidade de oferecer aos (às) alunos (as) os conhecimentos acumulados sobre a natureza, a sociedade, o espaço, a história, a linguagem etc., e têm ignorado e secundarizado o direito ao saber de si, ao saber-se no mundo, na sociedade, na natureza, nas relações sociais, econômicas e políticas, no padrão de trabalho, de produção, de apropriação-segregação do espaço da terra e da renda.

Arroyo nos leva à percepção do quão importante é que a escola se refaça no sentido de associar os conhecimentos culturais e científicos às vivências pessoais dos alunos cujo processo de ensino - aprendizagem é constantemente submetido ao crivo da elite dominante, historicamente, produtora e detentora de tais conhecimentos. É preciso que as instituições escolares compreendam a sua verdadeira função no processo de formação dos





sujeitos e adotem uma postura de referência participativa de cidadania capaz de estimular comportamentos sociais voltados ao enfrentamento das desigualdades cotidianamente experimentadas pelos membros de sua comunidade assumindo para si o papel de, como contexto social de construção de saberes, espaço de produção de sentidos de modo que as ações de cada indivíduo sejam orientadas por meio da reflexão acerca de sua própria vivência.

Segundo Ibernón (2000, p. 189),

uma escola cidadã deve possuir dois objetivos essenciais: “contribuir no plano público, para o desenvolvimento de uma cultura do discurso crítico sobre a realidade concreta; Socializar os valores e as práticas da democracia nos âmbitos institucionais cotidianos que facilitem a participação ativa e crítica e as experiências de organização.

O estudo parte do pressuposto de que as práticas educacionais da escola pública devem discutir as vivências em torno da pobreza e das desigualdades sociais reconhecendo os discentes como indivíduos centrais do processo educacional. Sob essa perspectiva, o artigo estrutura-se em cinco tópicos que abordam as características e as ações de cada projeto desenvolvido no CEM Rui Brasil Cavalcante, com ênfase na educação em direitos humanos, e avalia a repercussão do trabalho desafiador ao qual a escola se propõe observando como, a partir das ações realizadas, os sujeitos passam a perceberem-se e a relacionarem-se com os outros e com o mundo.

Procedimentos Metodológicos

O artigo baseia-se em pesquisa bibliográfica e estudo de campo que envolve coleta de dados e análise de documentos, cedidos pelo CEM Rui Brasil Cavalcante, cujos conteúdos constituem o Projeto político-pedagógico da Unidade de Ensino a fim de compreender os reflexos sociais e comportamentais observados na comunidade escolar a partir do plano de educação em direitos humanos desenvolvido há mais de quinze anos na Escola.

Resultados e Discussão

A escola é um espaço de educação formal que teoricamente se apresenta como um mecanismo de desenvolvimento humano, no entanto, muitas vezes se revela como um ambiente discriminatório e excludente, especialmente por se constituir como um espaço social que reproduz conhecimentos científicos e culturais historicamente produzidos pela classe dominante e, portanto, reprodutor das desigualdades sociais.

Esta pesquisa propõe avaliar os reflexos, observados nos últimos quinze anos, das práticas docentes orientadas pelo Projeto político-pedagógico do Centro de Ensino Médio Rui Brasil Cavalcante que se fundamenta na proposta de um plano de ensino voltado à educação em direitos humanos a fim de corroborar o combate à pobreza e às desigualdades sociais vivenciadas nos contextos empobrecidos de Miranorte bem como no entorno do município.

Buscando se reinventar como um espaço de aprendizagem que não se limita à formação meramente técnica ou com foco na inserção de indivíduos no mercado de trabalho, o CEM Rui Brasil Cavalcante, em Miranorte-TO, desde o ano de 2003, desenvolve um plano de educação em direitos humanos pautado na realização de projetos





importantes que se constituem como mecanismos de reflexão e transformação da realidade social da qual os estudantes, suas famílias e os servidores fazem parte.

O PPP (Projeto político-pedagógico) da Unidade Escolar, além de se amparar em ações ligadas às práticas de sustentabilidade, educação financeira, noções de direito e cooperativismo, desenvolve projetos importantes que orientam a prática docente durante todo o ano letivo, são eles:

- **Semana dos povos indígenas:** projeto que propõe o estudo da história e cultura dos povos originários do Brasil; o diálogo no espaço escolar entre indígenas e não indígenas a partir de ações que destacam a perspectiva do povos nativos da região possibilitando a representantes xerentes exporem sua arte e cultura, bem como abordar a história de sofrimento e de lutas enfrentados por seu povo ao longo da história do País e do Tocantins.
- **Ler é um prazer, sim:** projeto de leitura que se estabelece em torno de três princípios básicos: 1. o incentivo à leitura de obras clássicas da literatura brasileira e da literatura regional; 2. a aproximação entre leitores e autores da Literatura Tocantinense; 3. o incentivo à formação de novos escritores e à publicação de textos produzidos pelos membros da comunidade escolar.
- **Cinema na escola - O cinema e as faces da leitura:** contemplado em 2017 pelo Prêmio Itaú-Unicef, o projeto estimula o uso das mídias no espaço escolar a partir da produção de curtas-metragens relacionados a temáticas regionais, sociais, ambientais e literárias, entre outras.
- **Conhecendo o Tocantins:** o projeto busca ampliar os conhecimentos sobre aspectos culturais, econômicos, geográficos e histórico-sociais do Tocantins valorizando a pluralidade cultural do Estado e discutindo problemáticas enfrentadas pelas mais distintas comunidades tocaninenses.
- **Semana de Consciência Negra:** o projeto debate o preconceito racial promovendo a cultura do respeito mútuo e o reconhecimento e valorização do legado afro-brasileiro que se faz presente, também, na comunidade de Miranorte e região.

O CEM Rui Brasil Cavalcante assume-se como um espaço de construção de saberes que, para produzir os efeitos necessários nas camadas populares, precisa considerar as vivências dos coletivos pobres promovendo a cidadania e o enfrentamento à violação de direitos. Sob essa ótica, desenvolve ao longo do ano letivo projetos que estimulam, junto à comunidade escolar, o debate sobre a necessidade de rever ou de incorporar determinados comportamentos sociais cujo propósito seja efetivar o reconhecimento e a garantia das prerrogativas básicas previstas na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Considerações Finais

A busca por igualdade social nos leva a uma dimensão pedagógica voltada à educação em direitos humanos centralizando-se no sujeito dentro das escolas e das comunidades. A pobreza é a manifestação mais contundente da violação das prerrogativas asseguradas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e ignorar as vivências dos coletivos empobrecidos no processo de educação formal impede que os sujeitos que vivem em situações de vulnerabilidade social se reconheçam como cidadãos de direitos e se libertem das amarras das desigualdades sociais.

De acordo com Saviani (1999, p.87),





O processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Conseqüentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado. Este ponto, porém, é de fundamental importância.

Contrapondo-se cotidianamente às dificuldades e limitações dos mais distintos aspectos, o CEM Rui Brasil Cavalcante promove há mais de quinze anos um trabalho voltado à educação em direitos humanos colocando o sujeito no centro do processo educativo e reconhecendo-o como um ser histórico e social cujas vivências em torno da pobreza e das desigualdades são elementos capazes de comprometer as bases materiais do viver humano.

A U.E. não tem a ingênua pretensão de resolver os problemas enfrentados por seu público-alvo, tampouco, ignora os percalços que precisa superar para efetivamente promover a educação de qualidade a que todos têm direito, mas, à medida que desenvolve projetos planejados e executados a partir de demandas e experiências de segregação e desrespeito que perduram na comunidade miranortense, o CEM Rui Brasil Cavalcante manifesta-se como movimento de resistência à dura realidade social a que seus membros têm sido historicamente submetidos e empreende esforços cada vez mais vigorosos em prol da emancipação dos sujeitos e combate à violação dos direitos humanos.

A educação é um processo essencial na vida do cidadão, e as práticas pedagógicas direcionadas ao exercício pleno da cidadania, à medida que promovem a importância de uma atuação vigilante e constante em favor da efetivação dos direitos humanos, não se limitam aos muros da escola, ao contrário, integram todos os espaços e percorrem toda a vida refletindo nos comportamentos incorporados pelos indivíduos e modificando-os para a qualidade de cidadãos autônomos e sujeitos de transformação social.

Referências

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso em: 22 out. 2018.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. UNIC / Rio / 005. Rio de Janeiro, 2009. V.005. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2018.

IMBERNÓN, Francisco (org). **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32ª ed. Campinas – SP: autores associados, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** / Isabel Solé; trad. Cláudia Schilling – 6. Ed. – Porto Alegre : Artmed, 1998.





POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL COMO REFLEXO DE PROBLEMAS SOCIAIS, ECONÔMICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS

Lidiane Teixeira de Oliveira⁵⁴

Introdução

O presente estudo tem como objetivo discutir a Pobreza e desigualdade social como uma questão para além da visão moral e de responsabilidade do sujeito, mas como consequência de Problemas Sociais, Políticos, econômicos e culturais. Trazer a importância dessa discussão no ambiente escolar, mostrando as diversas formas como ela é responsável por várias problemáticas é o principal motivo da produção textual.

Com isso, o presente texto se estrutura a partir da introdução, três subtítulos de problematização e as considerações finais e pretende contribuir para uma reflexão acerca da Pobreza e Desigualdade Social, questões presentes no cotidiano educacional, a fim de apresentar possibilidades de enfrentamento dessas questões e avançar para construção de uma sociedade onde haja mais dignidade, justiça social e acesso aos bens e serviços socialmente produzidos.

1. Entender a complexidade da questão da pobreza e desigualdade onde a solução perpassa o ambiente escolar e o esforço dos educadores

Iniciamos apresentando o Programa Bolsa Família como uma forma clara de situar a pobreza no meio escolar e reconhecer que ela existe. Segundo informações do IBGE uma grande quantidade de Crianças e adolescentes participa desse Programa e estão cotidianamente frequentando o ambiente escolar.

Dessa forma, podemos entender que a pobreza é a escassez de recursos materiais, que impossibilita muitos terem acesso a bens e serviços básicos à sobrevivência de forma digna. Contudo, em grande parte, a pobreza é associada à moral e princípios onde o pobre é quase sempre responsabilizado pela situação em que se encontra, conforme expresso no trecho a seguir: "(...)se os(as) pobres são vistos(as) como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores, acabam sendo responsabilizados(as) por sua própria condição"(ARROYO,2018, p.9).

Em relação a pobreza, consideremos o seguinte trecho: "Essas representações são uma forma irresponsável de jogar para as escolas e seus (suas) mestres (as) a solução de um problema produzido nesses contextos sociais, políticos e econômicos, ou seja, muito além do ambiente escolar"(ARROYO,2018, p.10).

Diante do exposto acima se percebe a complexidade da questão da pobreza e desigualdade e que a solução perpassa o ambiente escolar e o esforço dos educadores. Trata-se de problema que exige uma atenção Social, Política, além de econômica.

Sabemos que a pobreza existe, mas percebê-la é mais que isso, é lutarmos pra que tenhamos mais justiça social, para que a dignidade da pessoa humana saia do papel, da Carta Constitucional e seja materializada no dia a dia das pessoas, fazendo com que tenhamos acesso aos bens e serviços que nos são de direitos.

Em relação aos nossos direitos, trabalhá-los de forma mais aprofundada em todas as fases da educação, também seria uma estratégia de luta em defesa da justiça social, uma vez que a pobreza é também carência de Justiça social.

⁵⁴ E-mail: lidy-today@hotmail.com





A pobreza, dada sua complexidade, acarreta várias outras problemáticas cotidianas, conforme destacado a seguir: “Além disso, há outro importante dado que merece ser pensado: a relação entre padrão de trabalho e produção das desigualdades sociais, raciais, de gênero” (ARROYO, 2018, p.14).

Considerando o exposto acima, vale destacar que a questão racial também requer um debate aprofundado, visto que essas desigualdades raciais e de gênero vêm historicamente produzindo pobreza. Levando em consideração as famílias inseridas no programa bolsa Família são em grande parte famílias que se autodeclararam negras e famílias chefiadas por mulheres.

2. Acesso às políticas Sociais como importante instrumento de consolidação da cidadania.

Uma sociedade que não garante aos sujeitos o acesso às políticas sociais ou ao bem-estar social, essa sociedade está distante de promover cidadania.

Seguimos refletindo sobre o funcionamento das instituições entendendo as injustiças cometidas por estas e por seus agentes públicos, refletiu-se acerca da banalização e naturalização do sofrimento alheio, além de perceber que, em muitos casos, as intervenções políticas e até jurídicas se apresentam numa ação preconceituosa, conforme descrito abaixo:

Comumente, ocorrem os longos silêncios nos guichês de atendimento, a reticência nas respostas aos pedidos de informação, as falas ásperas, o desdém com as dificuldades de entendimento, a informação fragmentada e dúbia, quando não fornecida com linguagem técnica, temperada com desprezo e má vontade. Enfim, a ida dos(as) pobres às instituições, que foram criadas com a finalidade de lhes proteger, torna-se, frequentemente, mais uma de suas descidas aos infernos (PINZANI, REGO, p.14).

Importante destacar a relação da pobreza e a falta de oportunidade de capacitação, fato que por sua vez torna o indivíduo pobre um sujeito sem direito a voz na sociedade. A falta de liberdade de intervir em sua própria história faz com que o pobre conheça do Estado somente a repressão e punição.

Acerca dos direitos civis, políticos e sociais importante resgate dos estudos de Marshall pudemos entender que as conquistas que temos atualmente foram frutos de lutas travadas anteriormente, grandes manifestações populares e revoluções. Há que se destacar que esses direitos são constantemente ameaçados, além de na prática, não ser garantidos plenamente.

Pontuamos aqui um breve resgate histórico acerca das exclusões políticas e sociais, o direito de voto que era garantido somente aos homens e ainda somente aos cidadãos que possuíam uma renda significativamente alta como destacado a seguir: “A exigência de certa quantidade de renda para se qualificar como eleitor se constituía como uma das cláusulas excludentes mais conhecidas. A quantia era tão grande que o número de eleitores era mínimo” (PINZANI, REGO, p.16).

Segundo Arroyo (2018) entre 1889 e 1985 existiu uma lei que proibia o voto dos analfabetos. Sobre o direito ao voto feminino, este foi conquistado somente no século XX destacando que as mulheres participaram ativamente das lutas pelo direito de votar. Essa conquista trouxe importantes contribuições para a consolidação da cidadania.

Através da reflexão acerca da pobreza, cidadania e educação pôde-se expandir a compreensão de que as condições materiais são instrumentos importantes para avanço educacional, os exemplos expostos permitiram ter uma clareza que não basta tão somente ter disposição e inteligência, os obstáculos encontrados pelos pobres como, por exemplo,





ambientes domésticos desfavoráveis, situação de violência doméstica, são fatores que contribuem para falta de sucesso na aprendizagem.

Discutindo pobreza e humilhação, destacou-se a mulher como indivíduo que é um dos mais atingido por situações humilhantes, no caso da mulher negra e pobre essa situação toma proporções ainda maiores.

Por fim destaca-se a importância do enfrentamento e superação às desigualdades sociais através de políticas públicas consistentes por parte do Estado, a fim de garantir que o cidadão seja assistido plenamente e que tenham seus direitos garantidos.

3. Pobreza como temática fundamental a ser inserida nos currículos educacionais

Diante de uma visão aprofundada da pobreza, é possível captar as várias indagações que o aluno pobre apresenta no ambiente escolar, como por exemplo, a relação entre a pobreza e o desinteresse pelo estudo, a má relação interpessoal, a dificuldade de soluções de pequenos conflitos, a aproximação de adolescentes à substâncias ilícitas que reflete no ambiente escolar, o comportamento agressivo, além da pobreza e a evasão escolar do adolescente que é obrigado a escolher entre trabalhar e estudar.

Em relação às propostas de mudanças de concepção da pobreza destaca-se a importância de duas propostas: rompimento com a visão moralizante, ou seja, o entendimento não culpabilizante dos pobres; rompimento da concepção hegemônica do conhecimento e reconhecendo que a vivência cotidiana com indígenas, quilombolas enfim, as comunidades tradicionais (onde a pobreza se concentra em grande parte) possibilita descobrir nessa população suas práticas culturais, valores, costumes e tradições ricas para produção de conhecimento.

Seguimos refletindo sobre a importância de desmistificar a ideia de que a escolarização por si só é capaz de levar o pobre a superação de sua condição, considera-se que a reprodução desse pensamento dominante não contribui para aproximação de se tecer uma relação entre pobreza e currículo.

Sobre “as pressões dos (as) pobres por reconhecimentos positivos” foi feito importante resgate das várias transformações nas formas de acesso dos pobres às políticas, destacando as lutas coletivas que foram travadas, a importância da participação dos sujeitos para superar a situação de meros beneficiários para sujeitos de direitos, além de importante destaque para importância da inserção nos currículos essa história de lutas dos pobres organizados responsáveis por tamanha transformação.

É reforçada a necessidade de constante atualização dos currículos a fim de detalhar a múltiplas facetas imbricadas nas vivências de pobreza. Vê se necessário fazer parte do currículo o processo de imigração/migração e os motivos desse processo de abandono dos locais de origens em busca de sobrevivência, Além da discussão do trabalho infantil considerando que milhões de crianças e adolescentes tem que dividir o tempo entre trabalhar e estudar e isso acaba trazendo graves consequências para o aprendizado, e em muitos casos é motivo responsável pela evasão escolar infantil.

Considerações finais

Essa produção textual tratou a Pobreza e desigualdade social como problema que vai além do esforço pessoal, mas sim como frutos de problemas sociais, econômicos e políticos.

As desigualdades de gênero e racial foram discutidas no texto a fim de demonstrar que essas problemáticas tem grande relação com a pobreza. Reiterou-se a necessidade da inserção do profissional de Serviço Social na política de educação, a fim de buscar formas de enfrentamento dos problemas no ambiente escolar que envolve questões sociais.





Abordou-se sobre o papel das instituições, muitas vezes agem de forma preconceituosa, sobre as injustiças cometidas pelos agentes públicos que se refletem na má informação, respostas ásperas e dúbias. Problematicou acerca das conquistas dos direitos constitucionais como fruto de luta social e política e sobre os constantes ataques à esses direitos historicamente conquistados.

Trouxe a importância da discussão aprofundada da Pobreza nos currículos educacionais, da superação da visão da escolarização como forma única de superação da pobreza, além da importância da valorização do saber das comunidades tradicionais para produção de conhecimento.

Por fim, consciente de que os assuntos aqui abordados não esgotam a problematização da temática, apresentou-se algumas estratégias de enfrentamento da Pobreza e das desigualdades Sociais.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. Pobreza, desigualdades e Educação. Módulo Introdutório. UFSC: ETV, 2014

ARROYO, Miguel Gonzales. Pobreza e Currículo: uma complexa articulação. Módulo V, 2018

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquíria Leão. Pobreza e Cidadania. Módulo IV, 2018





PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE: CONTRIBUIÇÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO E REDUÇÃO DA POBREZA NO AMBIENTE ESCOLAR

Maria Tereza Almeida Menna Barret⁵⁵

Alexandre Oliveira da Silva⁵⁶

Introdução

No decorrer dos anos o povo brasileiro tem passado por mudanças de comportamento alimentar, ou seja, passando do estado de desnutrição para obesidade, bem como a coexistência dos dois estados. Esta realidade também atinge a comunidade escolar, Sugere-se que estas mudanças sofridas sejam em função do modo de vida adotado pelas famílias, além da inatividade física, preferências por alimentos processados ou ultraprocessados, evitando frutas verduras e legumes, (CECANE, 2017). Estabelecendo-se assim no espaço escolar um ambiente propício para sensibilizar quanto às questões alimentares e ações envolvendo hábitos saudáveis.

Ao compreender o papel social e político do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação na implementação de políticas públicas para a educação básica, observa-se dentre os programas e ações a existência do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que tem como objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial e da aprendizagem, promover a melhoria do rendimento escolar e, ainda, a formação de práticas alimentares saudáveis nos alunos das escolas públicas, (BRASIL, 2013). Este foi implantado em 1955, no qual são atendidos pelo programa os alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público). Por meio deste, o FNDE transfere recursos financeiros complementares aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal para garantir a alimentação escolar de todos os alunos declarados no Censo Escolar do ano anterior, (BRASIL, 2013).

Conforme o que estabelece a [Lei nº 11.947, de 16/6/2009](#), 30% do valor repassado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE deve ser investido na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades, além de incluir a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como um dos eixos norteadores do Programa (Brasil, 2013).

Desta forma o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é reconhecido como um dos maiores programas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) no Brasil, sendo referência para muitos países, uma vez que tem como objetivo ofertar uma alimentação de qualidade, a fim de garantir o direito à alimentação escolar, de todos os estudantes matriculados na Educação Básica das escolas Públicas Brasileiras, e de promover a saúde e a construção de hábitos alimentares saudáveis. (BRASIL, 2017).

O PNAE como referência na alimentação escolar foi destaque na 20^a edição do Fórum Global de Nutrição Infantil (*Global Child Nutrition Forum*), que ocorreu na Tunísia, transcorrido em outubro de 2018. O evento é considerado o maior acontecimento na

⁵⁵ Discente do Curso de Aperfeiçoamento EPDS-UFT. E-mail: terezabarreto@bol.com.br

⁵⁶ NEPED-UFT/Discente PPPGE-Campus de Palmas. E-mail: alexandres231533@gmail.com





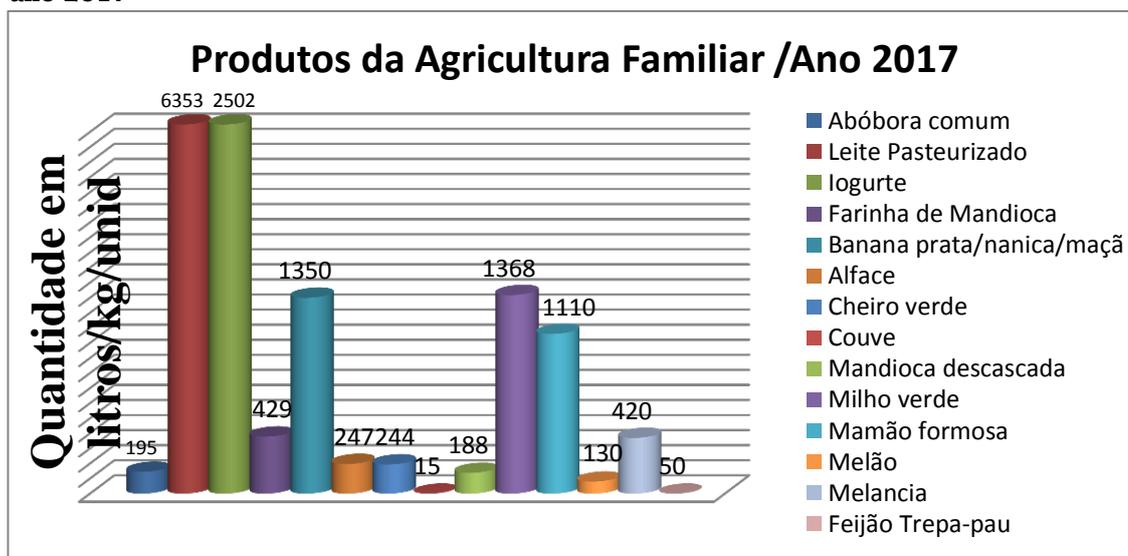
agenda da alimentação infantil do planeta. Este evento promoveu uma troca de conhecimentos e ações de assistência técnica, no qual, atingiu o recorde de participação, com cerca de 350 pessoas de 60 países, (BRASIL, 2018).

Dados do PNAE no Município de Aparecida do Rio Negro /To

O município de Aparecida do Rio Negro - TO localiza-se a 63 km da capital do Tocantins, Palmas, compondo a região metropolitana. Sendo que no Censo Demográfico de 2014 (BRASIL, 2014) apresentava um total de 4561 habitantes. Possui características vegetais e climáticas do Cerrado brasileiro, com temperaturas altas e secas por seis meses e chuvosa nos demais meses do ano. Atualmente com amplo desenvolvimento da atividade de agricultura em larga escala, como soja, milho ou sorgo, representando assim o setor econômico do município. Este conta com uma escola da rede municipal e uma da rede estadual. A que compõe a rede municipal denomina-se Escola Municipal Luza Machado de Miranda, onde recebe os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, na qual funciona nos três turnos atendendo 960 alunos, inclusive os alunos advindos das fazendas.

O ponto de partida para o desenvolvimento das ações do PNAE no município começa com a elaboração do cardápio pelo profissional Nutricionista devidamente registrado no FNDE, respeitando as escolhas pelos alimentos regionais e ainda conforme a sazonalidade dos produtos. Em seguida é elaborada a previsão de compras a fim de suprir as necessidades apontadas no cardápio. Os alimentos básicos e algumas frutas são adquiridos no comércio local resultantes do processo licitatório realizado anualmente. O leite, o iogurte, as frutas, as verduras, os legumes, o feijão (tipo trepa-pau) e farinha de mandioca são adquiridos através da agricultura familiar conforme a chamada pública que é realizada no início de cada semestre.

Gráfico 01- produtos adquiridos pela agricultura familiar e paa (compra direta) para alimentação escolar na Escola Municipal Luza Machado de Miranda em Aparecida do Rio Negro - TO no ano 2017



O gráfico 01 demonstra que o segmento da Agricultura familiar do município apresenta-se de forma significativa, dada a variedade e a quantidade de produtos entregues para alimentação escolar. Mesmo que a produção local sofra com as condições climáticas do estado. Ou ainda produto com uma pequena quantidade entregue justifica-se pela sazonalidade. Com a aquisição destes produtos, verifica-se que ultrapassa o que é





definido na legislação, ou seja, deve-se gastar no mínimo 30% dos recursos do PNAE com a agricultura familiar. Para o agricultor familiar, representa um canal importante de comercialização e geração de renda com regularidade, contribuindo para inclusão produtiva, a geração de emprego no meio rural e o estímulo ao cooperativismo e ao associativismo, (BRASIL, 2017).

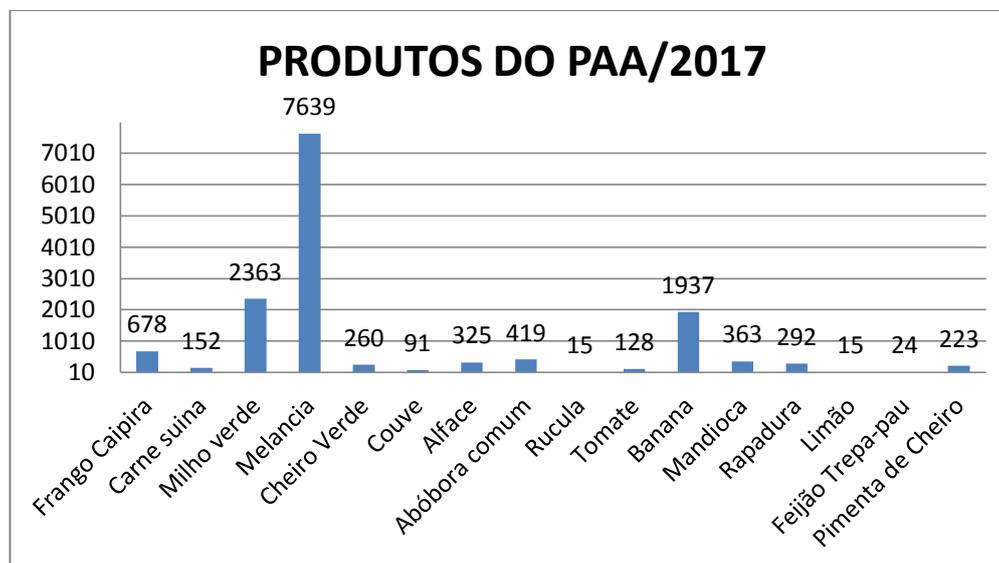


Gráfico 02

No que tange ao Programa de Aquisição de Alimentos - PAA também tem representação para alimentação escolar, pois as quantidades de alimentos recebidos compõem o cardápio da alimentação escolar. Este com a devida vantagem para gestão, sendo que a escola recebe os alimentos sem custos para Prefeitura, ou seja, é outra Política Pública do governo Federal, que visa dirimir as questões de vulnerabilidade social promovendo o acesso ao alimento.

Avaliação Nutricional dos Alunos da Escola Luza Machado de Miranda

Dentro do PNAE existem diversas atribuições do Nutricionista são de realizar o diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional dos estudantes, além de coordenar e realizar em conjunto com a direção e a coordenação pedagógica da escola ações de Educação Alimentar e Nutricional, conforme está previsto na Resolução CD/FNDE nº 26 de 17 de junho de 2013.

No que tange a Avaliação Nutricional tem-se os dados obtidos na Avaliação Nutricional/2017, no que resulta em um diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional dos escolares. Foi realizada com os alunos da Escola Municipal Luza Machado de Miranda, do município de Aparecida do Rio Negro, no mês de outubro/novembro de 2017, nas turmas de Educação Infantil, no Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos, EJA, totalizando 37 turmas entre os turnos matutino, vespertino e noturno. Sendo que o número de alunos avaliados perfaz 864 indivíduos.

Esta é uma ação relevante, pois estabelece as situações de risco, no diagnóstico nutricional e no planejamento de ações de promoção à saúde e prevenção de doenças. Sua importância é reconhecida tanto na atenção básica, para acompanhar o crescimento e a saúde da criança e do adolescente, quanto na detecção precoce de distúrbios nutricionais, seja desnutrição, seja obesidade. Através da Avaliação Nutricional é possível compreender





o padrão de crescimento da criança e identificar situações de risco que auxiliem na tomada de decisão, (Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP, 2009).

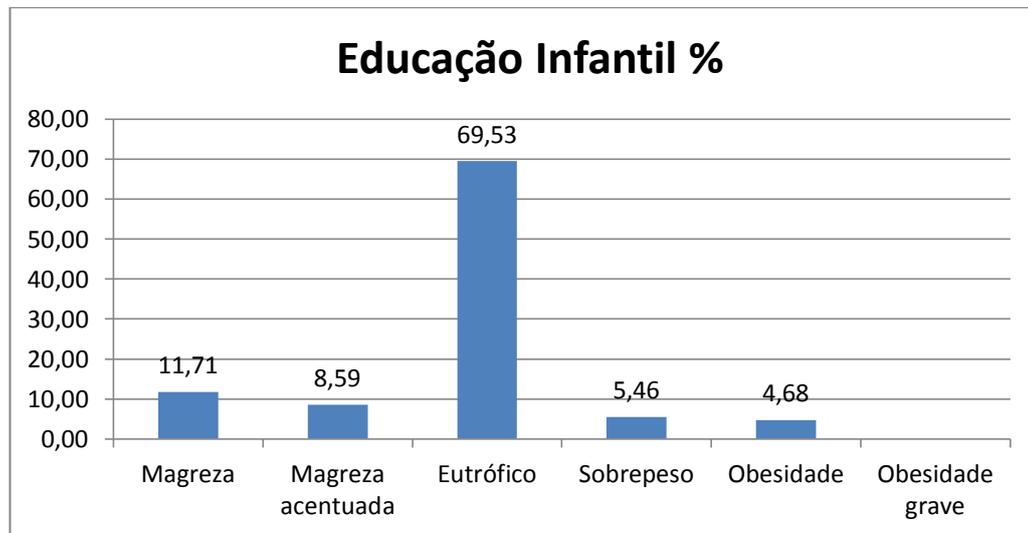


Gráfico 03

A Avaliação Nutricional referente à Educação Infantil (4 a 5 anos) dos turnos matutino e vespertino desta escola verifica-se que os alunos eutróficos correspondem a 69,53%, os com magreza são 11,71%, os de magreza acentuada 8,59%. Já na situação de sobrepeso obtém-se 5,46%, os com obesidade são 4,68% e nenhum com obesidade grave. Denota-se que o hábito alimentar na infância é uma preocupação que se têm observado nos últimos anos, já que a maneira de se alimentar errado traz inúmeros problemas à saúde. Diante disso, vem se confirmando cada vez mais, uma conscientização da sociedade no intuito de contornar ou mesmo minimizar esta problemática (PICCOLI et al., 2010). Então as condições de magreza acentuada e magreza coexistem com as situações de sobrepeso e obesidade, que representa um problema de saúde pública, ocasionada pelas transformações de ordem econômica, social e demográfica pela qual o país passou nas últimas décadas, modificando consideravelmente o perfil nutricional e educacional da população brasileira, (LUCERO et al.2010).

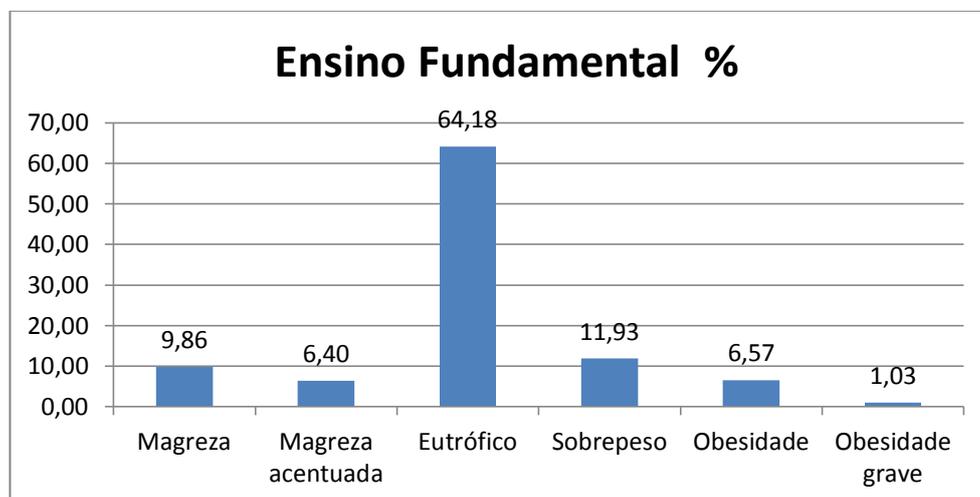
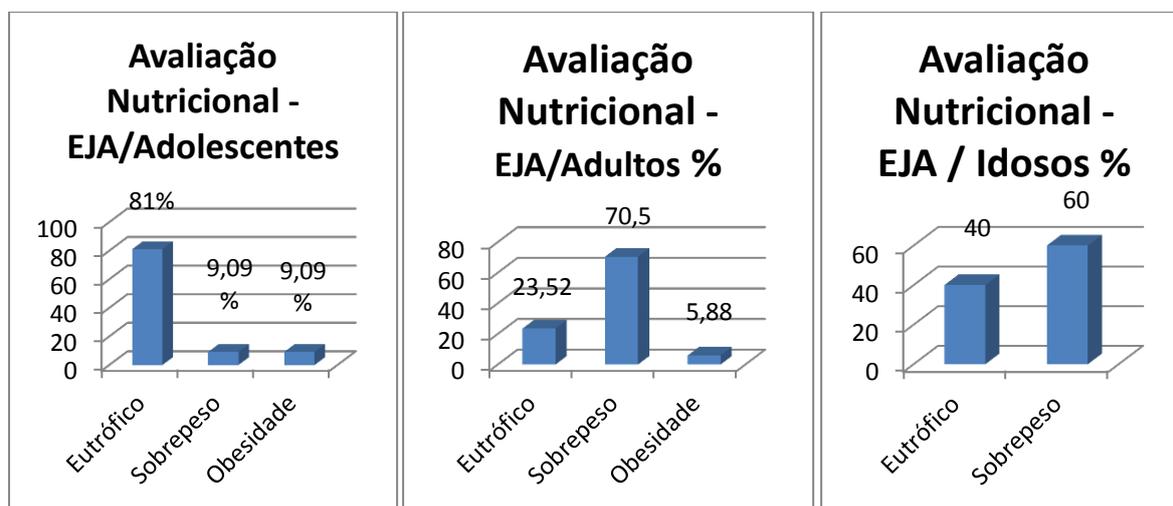


Gráfico 04





O resultado da Avaliação Nutricional dos alunos do Ensino Fundamental (6 a 15 anos) da escola informa que a condição de eutróficos corresponde a 64,18%, os com magreza acentuada são de 6,40%, magreza 9,86%. Os com sobrepeso são 11,93%, obesidade de 6,57% e obesidade grave 1,03%. Verifica-se que nestes alunos as condições de sobrepeso, obesidade e obesidade são mais expressivas do que na Educação Infantil. Sendo que na Educação Infantil as condições de magreza e magreza extrema são significativas. As condições apresentadas são alarmantes, pois os alunos de 4 a 5 anos apresentam déficit de energia e os alunos de 6 a 14 anos estão com consumo excedente de energia.



Gráficos 05, 06 e 07

A Avaliação Nutricional dos alunos do EJA passou por três faixas etárias, o que ocasiona classificações nutricionais diferenciadas. Quanto aos alunos adolescentes do EJA verifica-se que 81% estão no estado eutróficos, 9,09% em sobrepeso e 9,09% com obesidade. Com relação aos alunos adultos do EJA tem-se na situação de eutróficos o percentual de 23,52%, em sobrepeso 70,5% e com obesidade 5,88%. No que tange aos alunos idosos do EJA os eutróficos correspondem a 40% e os com sobrepeso 60%. Com grande preocupação verifica-se as condições nutricionais dos alunos deste segmento, o que justifica-se o aumento das doenças crônicas não transmissíveis na população.

Considerações Finais

Historicamente no Brasil, as questões referentes à fome começaram a ser discutidas com a atuação do médico Josué de Castro, com a produção da obra “Geografia da Fome”, em 1946. Desde então, este assunto passou a ter um cunho social e político, culminando em várias discussões e reivindicações sociais, o que resultou na instituição do salário mínimo, cesta básica e quantidade de calorias mínimas necessárias diariamente para o consumo humano. Com objetivo de dirimir as privações alimentares, o governo brasileiro instituiu diversas políticas públicas como estratégias de reduzir os índices de fome e desnutrição no país.

O foco desta pesquisa foi pautado no PNAE como política pública desenvolvida no ambiente escolar, este que apresenta conquistas significativas. É um programa que existe há 63 anos iniciou com a denominação de Merenda escolar e atualmente Alimentação Escolar e que defende pontos essenciais como o direito humano à alimentação adequada, a





universalidade, a equidade, a sustentabilidade e a continuidade, além do respeito aos hábitos alimentares e a participação da comunidade.

Com importantes resultados alcançados a partir da incorporação do tema alimentação e nutrição nos currículos e nas formações permanentes dos profissionais de educação. Bem como a exigência de Nutricionista no programa, que tem como funções a elaboração do cardápio, a inclusão de ações de Educação Alimentar e Nutricionais no ambiente escolar, Avaliação Nutricional dos alunos, articulação de ações com a agricultura familiar e com Programa de Aquisição de Alimentos, atuação em conjunto com o NASF-Núcleo de Apoio a Saúde da Família, no Programa de Saúde na Escola – PSE.

Sabe-se que o caminho a seguir ainda perpassa por mais conquistas tais como: a melhoria na qualidade dos alimentos representados por uma produção agroecológica, uma produção orgânica, com a proteção e a valorização da biodiversidade, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da comunidade escolar. Tem-se um grande desafio da nutrição no âmbito da saúde pública, ou seja, trabalhar ao mesmo tempo com situações aparentemente contraditórias, como a desnutrição e a obesidade e suas implicações. Sendo assim é imprescindível que haja uma abordagem integral que possibilite a prevenção das doenças causadas por deficiências nutricionais e a redução da prevalência do excesso de peso, assim como das doenças a ele associadas, trabalhar com a promoção de saúde no ambiente da educação.

Referências

BRASIL. Caderno de Estudos do Curso **Competências Básicas** / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 4a ed., atual. - Brasília: FNDE, 2013.

BRASIL. **Balanco das Ações do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional** – PLANSAN 2012-2015. Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional/MDS Secretaria Executiva da CAISAN. Brasília, 2013. 120p.

BRASIL. Aquisição de Produtos da Agricultura Familiar para Alimentação Escolar- Ministério da Educação/FNDE. 3ª Ed. Brasília, 2017.

BRASIL. **Boas Práticas de Agricultura Familiar para Alimentação Escolar**/PNAE/FNDE. Brasília, 2017.182p.

BRASIL. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE/Ministério da Educação. **PNAE**. Disponível em: www.fnde.gov.br/programas/pnae. Acesso em 27 de outubro de 2018.

BRASIL. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE/Ministério da Educação. **PNAE. Programa de alimentação escolar brasileiro é destaque na Tunísia**. Escrito por Assessoria de Comunicação Social do FNDE. Brasília, 23/10/2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/12151-programa-de-alimentacao-escolar-brasileiro-e-destaque-na-tunisia>. Acesso em 27 de outubro de 2018.

CECANE. Cartilha do Curso **Planejamento de Ações de Educação Alimentar e Nutricionais no Ambiente Escolar**. 1ª Ed. – Porto Alegre, 2017.

INTITUTO MAYTENUS. **Caderno de Legislação PNAE e PAA**. Toledo – Paraná. Maio de 2011.

LUCERO, L. M.; et al. **Acompanhamento nutricional de crianças de baixa renda que se beneficiam do programa nacional de alimentação escolar (PNAE)**. *Revista da AMRIGS*, Porto Alegre, v.54, n. 2. p.156-161, abr/jun. 2010.





Núcleo de Estudo e Pesquisa em
Educação, Desigualdade Social e
Políticas Públicas - UFT

NEPED

V SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

09 E 10 DE NOVEMBRO DE 2018
UFT - Campus de Palmas



**Educação, Pobreza e
Desigualdade Social**

PICCOLI, L.; et al.. **A educação nutricional nas séries iniciais de escolas públicas estaduais de dois municípios do oeste de Santa Catarina.** *Nutrire: rev. Soc. Bras. Alim. Nutr.*, São Paulo- SP, v. 35, n. 3, p. 1-15, dez. 2010.





PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque⁵⁷

Wander Alberto José⁵⁸

Adinete Feliciano dos Santos⁵⁹

Eixo 02 – Formação, Práticas Educativas E Desigualdades Socioculturais

RESUMO: Este artigo mostra que práticas educativas embasadas numa educação libertadora e de diálogo, dão condições para que o educando possa pensar por si mesmo e perceber a real situação da realidade social e econômica em que ele está inserido. Para que isso ocorra, o professor precisa se posicionar como um mediador deste processo sendo capaz de planejar aulas e atividades que dão condições para que o aluno possa desenvolver habilidades relacionadas à criticidade, reflexão, questionamentos e aprender também a trabalhar em equipe. É papel também da educação no/do campo dar condições para que o aluno se torne protagonista de sua aprendizagem e daí a necessidade de haver políticas públicas e de melhoria para que de fato os sujeitos do campo tenham condições de lutarem por seus direitos e melhores condições de vida.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Aprendizagem. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Conforme Freire (1987), o professor precisa superar a concepção bancária da educação e vencer práticas educativas baseadas na memorização mecânica do conteúdo. O aluno não pode ser transformado em recipiente que será “enchido” pelo educador.

A forma de educar em que o professor faz comunicando aos educandos por meio da educação bancária aliena o educando que recebe o conteúdo despejado pelo professor.

Diante disso, este artigo discutirá sobre práticas pedagógicas na educação do campo que viabilize um fazer pedagógico mutável, dinâmico e que constantemente é pensado e repensado.

A escola conforme Leite (2014), para as camadas populares não pode se tornar uma ferramenta de reprodução de desigualdades, de imposição da cultura dos grupos dominantes sobre toda cultura popular. Essa imposição, principalmente, nos grupos coletivos que vivem na zona rural, acaba excluindo e calando a voz desses coletivos.

Para Santos (2011) a grande desvalorização da educação no/do campo faz com que os direitos desses grupos sejam renegados. Essa população acaba sendo excluída e marginalizada. Desta forma, a educação no/do campo precisa construir sujeitos conscientes de sua condição e que se posicionem a favor dos seus interesses.

Para Henriques:

Dentre elas o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada dos professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a

⁵⁷ Pedagoga pela PUC-Goiás. Especialista em Formação de Professores em Alfabetização e Letramento (PUC Goiás, 2002). Tutora EaD do Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social- EPDS da UFT- Polo Aparecida do Rio Negro, Técnica da Educação Infantil- Secretaria Municipal de Educação de Dianópolis Assessora Pedagógica da Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS. deboracristiana1@gmail.com

⁵⁸ Licenciado em Matemática pela UNITINS-TO. Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Matemática (Faculdades Integradas de Amparo 2001). Especialista em Gestão Pública (UFT, 2012). Professor efetivo da Rede Estadual de Ensino do Tocantins. Docente da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS Campus Dianópolis). E-mail: profmat1632@gmail.com

⁵⁹ Licenciada em Pedagogia FAHESA- ITPAC. Especialista em Alfabetização e Letramento (UNINTER). Professora da Rede Municipal de Dianópolis-TO. E-mail: adinete.fs@gmail.com





gestão democrática, a consideração, os tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (HENRIQUES et al. 2007, p. 17)

Desta forma, é preciso que o educador tenha sensibilidade, conhecimento e visão crítica para construir práticas que colaborem para que o aluno possa desenvolver seu senso crítico, que aprenda a pesquisar, a pensar, criticar bem como a trabalhar em equipe.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa centrou-se na Escola Municipal Descoberto, zona rural, município de Dianópolis, numa classe multisseriada com 11 alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

O problema da pesquisa é analisar práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças que residem na zona rural. Na verdade, preocupa-se em analisar se essas práticas possibilitam que o educando possa se construir enquanto sujeito crítico, criativo e pesquisador.

Nesse sentido, utilizou-se como técnica de coleta de dados a observação participante, pois houve contato direto com os pesquisados, bem como entrevistas para coletar informações sobre as atividades realizadas com a turma.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar a prática educativa da docente percebeu-se que há preocupação em planejar e elaborar aulas em que as crianças tornam-se sujeitos do processo. Em todas as atividades desde a acolhida dessas crianças ao entrarem na escola até o fim das aulas, a professora cria condições para que os alunos participem ativamente das atividades.

Os alunos são protagonistas porque eles criam, perguntam, questionam e a forma como as atividades são desenvolvidas permitem a criança problematizar situações. Então, não há nada pronto e inflexível, pelo contrário, a professora faz observações nos momentos que julga necessário e vai mediando suas intervenções sempre considerando o conhecimento prévio que o aluno possui com o conhecimento científico que é objeto de estudo da turma.

Atividades assim possibilitam identificar nos momentos das avaliações que está havendo crescimento, aprendizagem, pois os objetivos propostos foram alcançados. Assim, este estudo buscou analisar as metodologias e práticas educativas que dão condições de o aluno se tornar um “aprendente” do processo educativo. Os resultados foram descritos da seguinte forma:

- A aprendizagem fluía com mais frequência quando nas atividades do dia havia atividades práticas, ou seja, quando se propõe para que o aluno veja na prática o que foi abordado na teoria, ou seja, aprender fazendo;
- A relação professor e aluno, e aluno-aluno é fundamental para que essas crianças interajam e discutam com pessoas com experiências diversas;
- Criar situação que motiva o aluno a participar da aula. A professora em todas as suas aulas cria dinâmicas ou situações que faz com que o aluno fique curioso e queira interagir com o que está ocorrendo na sala de aula;
- Avaliação como processo. Percebeu-se variadas estratégias de avaliação: oral, escrita, coletiva, individual, registro. Assim, o aluno tem a possibilidade de ver seu crescimento e percebe a preocupação da docente com sua aprendizagem.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização deste estudo, observou-se que o papel do docente é fazer parcerias com os alunos e por meio de uma metodologia problematizadora que motiva, que interage, que orienta, as crianças têm mais condições de desenvolver suas habilidades.

Pode-se inferir que mais do que passar conteúdos, o professor precisa dar condições para que as crianças aprendam a respeitar a si e as demais pessoas, a ter senso crítico, a desenvolver habilidades de pesquisa e investigação.

Isso implica que o professor precisa ter uma prática educativa consciente, de inclusão, de questionamento, de compreender que o lado humano dos nossos alunos precisa ser despertado. Então, uma tarefa desse tamanho exige um educador politizado consciente de que ele é um profissional que tem condições de despertar no aluno algumas indagações.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HENRIQUES, R. et al. (Org.) **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Ministério da Educação: Brasília, DF: 2007. Disponível em: <http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 9 maio 2014.

LEITE, Lucia Helena Alvarez. **Escola**: Espaços E Tempos De Reprodução E Resistência Da Pobreza, Mec, 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: BestBolso, 2011. 143 p.





PRÁTICAS EDUCATIVAS E PROCESSOS FORMATIVOS: IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Seila Sousa dos Santos Ferreira⁶⁰

Madalena Varzinha Ferreira Melo Costa⁶¹

Eixo 2: Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais

RESUMO: Esse trabalho é o relato de uma experiência que busca promover a participação efetiva da comunidade escolar de uma escola municipal de Miracema do Tocantins, através de parceria com os pais, alunos e outros segmentos da sociedade, buscando criar condições para promoção de uma educação construtiva e justa através de um trabalho coletivo e educativo sobre a importância da interação entre escola e família no processo pedagógico para uma educação de qualidade, sobre as atuações dos profissionais em educação e o que eles tem feito para que isso ocorra baseada em sugestões para que tanto a escola quanto a família alcancem um objetivo em comum. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, buscando reunir algumas abordagens significativas e refletir sobre autores contribuintes com o tema, reconhecendo que através da realização destes momentos com a família as múltiplas relações sociais são possíveis valorizar os processos formativos promovidos pela escola.

Palavras-chave: Escola. Família. Práticas educativas

Relação Entre Família e Escola

A família, base de uma formação completa do indivíduo, tendo papel decisivo na formação de caráter, deve ter participação direta na educação das crianças. É fundamental que aconteça essa parceria entre escola e família, e que juntos possam alcançar o objetivo em comum, de formar cidadãos que saibam como viverem no mundo atual. Percebe-se que no atual momento em que vive a educação, a falta de envolvimento, participação, apoio e limites das famílias para com as crianças, torna impossível uma educação de qualidade.

Historicamente, até o século XIX, havia uma separação das tarefas da família e da escola: a escola cuidada do que se chamava “instrução”, ou seja, a transmissão dos conhecimentos/conteúdos da educação formal e a família se dedicavam à educação informal: o que se podia definir como o ensinamento de valores, atitudes e hábitos. No mundo moderno, a educação passa também a ser objeto de atenção das famílias, que, apesar de ser preocuparem com a qualidade do ensino, transferem à escola competências que deveriam ser suas tão somente. Não veem a escola como segunda etapa da educação, mas criam nela toda a expectativa de que será responsável, a vida toda, pela educação de seus filhos. E, em muitas vezes, esquecem-se de fazer sua parte (FREITAS, 2011, p.20).

Conforme Jardim, (2006) a relação escola e família vêm sendo muito discutida nos últimos tempos. A grande dúvida é saber os limites entre os deveres da família e os da escola. Como se sabe, não é a escola e sim a família que proporciona as primeiras experiências educacionais à criança.

A família é o berço da formação de regras, princípios e valores, outras instituições assim como a escola, possuem também papel muito importante nesta formação moral, a escola se organizando de forma democrática,

⁶⁰ Aluna Especial do Mestrado em Educação/UFT. E-mail: seilaferreira.sousa@gmail.com

⁶¹ Especialista em Gestão Municipal. E-mail: madalenamc@yahoo.com.br





oportunizando uma vivência cidadã. Dessa forma, promove o nascimento crescimento do respeito mútuo e o desenvolvimento da autonomia, ingrediente para formação moral (SANDI,2008, p.34).

Definidos os papéis dos pais e professores, deve haver este respeito mútuo entre ambas as partes, expondo suas opiniões e ouvindo sugestões, de forma respeitosa, para que assim a própria criança também tenha respeito pelo professor e pela escola.

Tal relação implica em colocar-se no lugar um do outro e não apenas enquanto troca de favores, mas "... a cooperação, em seu sentido mais prodigioso: o de supor afetos, permitir as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral, como construção dos próprios sujeitos, um trabalho constante com estruturas lógicas e as relações de confiança". (TOGNETTA, 2002, apud JARDIM, 2006, p.20).

Tendo em vista o momento que vive a educação no país, stress de parte dos professores, despreparo de alguns, desvalorização do profissional, dificuldades de aprendizagem apresentada pelas crianças, violência, e levando em conta o quanto é importante a participação das famílias no processo de aprendizagem, é de grande interesse das escolas que esta interação ocorra, pode-se dizer que é papel da escola promover esta interação, garantindo uma troca de informação e de ideias, orientando as famílias e mostrando o quanto é importante sua participação na educação das crianças.

O mundo, a sociedade, também educa, nós somos marcados por eles, e podemos aprender a todo o momento. É preciso a participação da família nesse aprendizado, a qual já se deu início à socialização. Esses profissionais devem estar preparados para trabalhar com as diferenças e para olhar para a educação como um direito de todos. É preciso evitar a crença de que as condições para o sucesso da educação escolar estão nas mãos das famílias o que significa que a escola só é capaz de ensinar a alunos que já vêm educados de casa.

O diálogo, o acolhimento e valorização das informações e participação dos pais na escola, a criação de oportunidades de convivência através de eventos ou de projetos, reuniões, palestras, enfim, o estabelecimento de vínculos da comunidade e famílias com a escola só vai favorecer tanto a comunidade quanto auxiliar na relevância do trabalho da escola no seu contexto.

A Escola como Espaços de Conflitos

Apesar de a escola ser insubstituível na educação, formação profissional e socialização da criança, por toda sua variedade de ideias e suas diferenças de crenças, culturas e de condições sociais, se torna um espaço de muitos conflitos. É por isso que o diálogo, a compreensão, o compromisso são elementos indispensáveis para que se consiga terra fértil. Assim faz-se necessário o investimento no sentido de se construir bom relações, procurando minimizar a indisciplina. Onde entra o diretor como personagem principal de bons relacionamentos, promovendo iniciativas que atraem a participação dos familiares e de toda comunidade no universo escolar.

Para Romão e Padilha (apud JESUS, TORETE, 2000 p, 26):

O diretor de escola é, antes de tudo, um educador. Enquanto tal possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica. Em sua Gestão, deve ser articulador dos diferentes segmentos escolares, em torno do projeto político-pedagógico da escola. Diante do exposto propõe-se a implantação de um mecanismo de representatividade dos professores junto aos alunos e comunidade escolar.





Para isso se faz necessário ir além das paredes da escola e conhecer a realidade de seus alunos, o que exige um grande esforço dos professores e da gestão da escola, necessário ver educação como um ato de amor. Além disso, família e escola devem levar em consideração as influências externas que, sem acompanhamento das duas instituições podem favorecer ou não o desenvolvimento das crianças, influenciando positivamente ou negativamente, na formação do educando. O saudoso educador Paulo Freire certa vez proferiu que “não há educação sem amor”. Sabiamente ele foi ao âmago de tudo, pois educar sem amor pode resultar em mero ganha pão, em um simples contar de hora-aula ou em uma assinatura de folha de ponto apenas. (SANTANA 2007, p.01). Levando-se em conta o que pensa Paulo Freire sobre educação, que educar sem amor pode se resultar em mero ganha pão, os professores devem então ir além das paredes da sala de aula, comprometendo-se com o educando, o que é difícil devido a grande carga horária de trabalho que exercem.

Relação Entre Família e Escola

A família, sendo à base de uma formação completa do indivíduo, tendo papel decisivo na formação de caráter, deve ter participação direta na educação das crianças. É fundamental que aconteça essa parceria entre escola e família, e que juntos possam alcançar o objetivo em comum, de formar cidadãos que saibam como viverem no mundo atual. Percebe-se que no atual momento em que vive a educação, a falta de envolvimento, participação, apoio e limites das famílias para com as crianças, torna impossível uma educação de qualidade.

Historicamente, até o século XIX, havia uma separação das tarefas da família e da escola: a escola cuidada do que se chamava “instrução”, ou seja, a transmissão dos conhecimentos/conteúdos da educação formal e a família se dedicavam à educação informal: o que se podia definir como o ensinamento de valores, atitudes e hábitos. No mundo moderno, a educação passa também a ser objeto de atenção das famílias, que, apesar de se preocuparem com a qualidade do ensino, transferem à escola competências que deveriam ser suas tão somente. Não vêm a escola como segunda etapa da educação, mas criam nela toda a expectativa de que será responsável, a vida toda, pela educação de seus filhos. E, em muitas vezes, esquecem-se de fazer sua parte (FREITAS, 2011, p.20).

Conforme Jardim, (2006) a relação escola e família vêm sendo muito discutida nos últimos tempos. A grande dúvida é saber os limites entre os deveres da família e os da escola. Como se sabe, não é a escola e sim a família que proporciona as primeiras experiências educacionais à criança.

A família é o berço da formação de regras, princípios e valores, outras instituições assim como a escola, possuem também papel muito importante nesta formação moral, a escola se organizando de forma democrática, oportunizando uma vivência cidadã. Dessa forma, promove o nascimento crescimento do respeito mútuo e o desenvolvimento da autonomia, ingrediente para formação moral (SANDI,2008, p.34).

Definidos os papéis dos pais e professores, deve haver este respeito mútuo entre ambas as partes, expondo suas opiniões e ouvindo sugestões, de forma respeitosa, para que assim a própria criança também tenha respeito pelo professor e pela escola.

Tal relação implica em colocar-se no lugar um do outro e não apenas enquanto troca de favores, mas “... a cooperação, em seu sentido mais prodigioso: o de supor afetos, permitir as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral, como construção dos próprios





sujeitos, um trabalho constante com estruturas lógicas e as relações de confiança”. (TOGNETTA, 2002, apud JARDIM, 2006, p.20).

Tendo em vista o momento que vive a educação no país, stress de parte dos professores, despreparo de alguns, desvalorização do profissional, dificuldades de aprendizagem apresentada pelas crianças, violência, e levando em conta o quanto é importante a participação das famílias no processo de aprendizagem, é de grande interesse das escolas que esta interação ocorra, pode-se dizer que é papel da escola promover esta interação, garantindo uma troca de informação e de ideias, orientando as famílias e mostrando o quanto é importante sua participação na educação das crianças.

O mundo, a sociedade, também educa, nós somos marcados por eles, e podemos aprender a todo o momento. É preciso a participação da família nesse aprendizado, a qual já se deu início à socialização. Esses profissionais devem estar preparados para trabalhar com as diferenças e para olhar para a educação como um direito de todos. É preciso evitar a crença de que as condições para o sucesso da educação escolar estão nas mãos das famílias o que significa que a escola só é capaz de ensinar a alunos que já vêm educados de casa.

O diálogo, o acolhimento e valorização das informações e participação dos pais na escola, a criação de oportunidades de convivência através de eventos ou de projetos, reuniões, palestras, enfim, o estabelecimento de vínculos da comunidade e famílias com a escola só vai favorecer tanto a comunidade quanto auxiliar na relevância do trabalho da escola no seu contexto.

Conclusão

Este projeto será ainda um grande desafio, realizando empenhados a uma busca constante pela qualidade e melhoria da interação comunidade x escola, pois a escola é um agente transformador e acreditamos que com responsabilidade e valorização da autoestima, poderemos desenvolver um Projeto que venha se destacar pelo seu caráter educativo. Promover um contato maior entre comunidade x escola de forma organizada, prazerosa, num ambiente acolhedor e afetivo para juntos construirmos uma imagem positiva, compartilhando experiências, superando problemas envolvendo a comunidade escolar de forma socializadora num trabalho de integração social.

O sucesso de qualquer proposta educacional certamente está relacionado à participação dos pais, ao interesse da família pela vida escolar do aluno, ao estímulo a leitura e aos estudos individuais e ao hábito de fazer e corrigir as atividades de casa, ingredientes dependentes da ação conjunta da escola, da família e da comunidade – três parceiros que podem contribuir para o sucesso dos alunos, para uma educação de qualidade e, principalmente, para a formação plena de cidadãos. O envolvimento de todos será de grande importância, pois quando todos se envolvem, a escola cumpre melhor o seu papel.

Referências

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Pátio** - Educação infantil. São Paulo: Artmed, 2009.

BASSEDAS, Huguet, Marrodan, Oliven, Planas, Rosseli, Seguer e Villela. **Intervenção e Diagnóstico Psicopedagógico**. São Paulo, Artmed.2009.

GRISPINO. publicado em julho/2000. <http://Educacaointegral.org.br/metodologias/como-articular-familias-comunidade-local-ao-projeto-educativo-da-escola/>.

<HTTP://educacaointegral.org.br/metodologias/como-envolver-parceiros-da-comunidade-em-projetos-de-educacao-integral>.

BENCINI, Roberta. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, 2003.





BOCK, Ana Maria Bahia, “Uma introdução ao estudo da psicologia”, 2004.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes professores fascinantes**. Rio de Janeiro : Sextante, 2003.

DIAS, L. Carmem. Curso de Extensão Família e Escola. Presidente Prudente: Unoeste, 2010.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN. **Abordagem de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Ivete Abbade. **Família e Escola: A Parceria Necessária na Educação Infantil**. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

Projeto Político Pedagógico: EMTI CAMPO VERDE-2016.





PEDAGOGIA DA ESPERANÇA EM TEMPOS DE MUDANÇA: RELEITURAS DE PAULO FREIRE

Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito⁶²

Ana Gabriela Ferreira Brito⁶³

Timóteo Holanda da Silva Sousa⁶⁴

Eixo 2. Formação, Práticas Educativas e Desigualdades

Introdução

Este ensaio apresenta uma análise da obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*, em que o autor recupera conceitos e vivências descritos em *Pedagogia do Oprimido*, obra que se destaca como uma das principais escritas pelo autor, desenvolvida na década de 1960 quando permanecia em exílio no Chile. Dentre os conceitos e temas apresentados, discutidos e problematizados na obra em estudo dá-se destaque aos conceitos de **Dialogicidade**, **Unidade na Diversidade** e **Conscientização** e, de forma concomitante, apresenta-se a intersecção entre as reflexões expostas pelo autor e as inquietações suscitadas a partir da compreensão dos conceitos e relações anunciados por Paulo Freire.

Pedagogia da Esperança, publicado em 1992, novos tempos, novas conjunturas. Cronologicamente, quase 30 anos se passaram depois da escrita de *Pedagogia do Oprimido*, período em que a referida obra foi vivenciada pelo próprio autor, em que o questionamento dos pares, dos críticos e da prática possibilitaram o refazer, o repensar, ou mesmo o reinventar-se pelo diálogo. Na relação dialógica Paulo Freire se transformou, ampliando discussões em alguns momentos, arrefece os ânimos em outros.

A obra *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2009), está organizada em sete partes além das primeiras palavras e notas elaboradas por Ana Maria Freire, espaço em que o autor realiza um envolvente retorno reflexivo às experiências passadas, retomando-as e analisando muitas das críticas recebidas pela sua mais divulgada obra *Pedagogia do Oprimido*, com o intuito de ampliar a compreensão de seu momento atual.

Na obra em destaque, o conceito de dialogicidade permeia o processo de transformação e “tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, 2009, p. 118). Neste sentido, o diálogo é a essência da pedagogia progressista ao possibilitar o pensamento crítico e promover a verdadeira comunicação. Por estes caminhos o homem se humaniza, possibilitando a comunicação com os outros para desvelar a realidade.

O diálogo produz a conscientização libertadora e transformadora. Conscientização como um caminho para a reinvenção da escola na perspectiva da sua democratização. Freire institui o diálogo crítico e libertador, como base fundadora do que chamou de conscientização. Ressalta-se que o processo de formação sustentado por uma dialogicidade

⁶² katiacristina@uft.edu.br

⁶³ anagfbrito@gmail.com

⁶⁴ timoteohss@gmail.com





permanente, permite aos educandos vivenciarem o mundo mediatizados por ele entendendo-o decodificando-o e intervindo sobre ele para transformá-lo.

Neste contexto, permeando pelo diálogo e em constante processo de conscientização Paulo Freire desvela o papel da unidade na diversidade que se constitui na resposta dos oprimidos à regra dividir para reinar da classe dominante. Sem a unidade na diversidade não há possibilidades concretas para que as minorias lutem pelos seus direitos e superem as situações de opressão. Assim, a busca da multiculturalidade se concretiza a partir da unidade na diversidade, possibilitando que os oprimidos possam vivenciar a luta coletiva contra todas as formas de opressão, “quanto mais as chamadas minorias se assumam como tais e se fecharem umas às outras tanto melhor dorme a única e real minoria: a classe dominante” (2009, p.153).

A leitura da obra *Pedagogia da Esperança* nos impulsionou a destacar aqui uma expressão sempre presente nos textos e intertextos de Paulo Freire: a necessidade de coerência como expressão de nossa ação e reflexão. Não há, na obra profunda e reflexiva do autor, espaço para discursos inócuos, ou práticas vazias, mero ativismo.

Entre as responsabilidades que, para mim o escrever me propõe, para não dizer, impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência (FREIRE, 2014, p. 65).

Na medida em que não se pode entender a existência humana sem esperança e sem o sonho, a coerência como o sonho democrático se concretiza na prática educativa de professor progressista como expressão de sua posição dialética de democrática.

A reflexão a partir deste destaque nos remete a questionamentos ainda maiores. Em que medida os saberes construídos aqui direcionam nossa prática profissional? Para além deste questionamento; em que medida me reconstruo no diálogo com os nossos interlocutores? Os conceitos de participação e democracia apresentados pelo autor nos instigam a repensar os conceitos que foram consolidados em nossa formação? Como “ser mais” e se constituir parte deste processo de transformação no cotidiano de nosso ofício?

Ao lado de dúvidas, incertezas e tentativas constroem-se respostas, delineiam-se certezas; Dentre elas, a leitura da *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2009) leva-nos a refletir sobre o processo de construção do conhecimento que não ocorre como mágica, mas exige tempo, análises e confrontos contínuos. O ato da escrita, do estudo, construção e reconstrução de conceitos exige tempo, análise e diálogos contínuos. O ato da escrita, do estudo, construção e reconstrução de conceitos exige paciência, exige o exercício do diálogo, o dito e o feito e, exige ainda considerar as possibilidades do feito. É com este olhar que se conclui esta análise, com mais dúvidas, mais inquietações, mas com a certeza do possível, da esperança que exige rigor e leveza.

Os princípios apresentados pelo autor, a centralidade dos processos da autonomia de liberdade, visando compreender a educação em sua dimensão política nos remete à discussão de um conceito que é essencial na obra em estudo. O conceito de Democracia. Discutir este conceito se reveste de importância na medida em que, como pesquisadores, existe o desafio de compreender como este processo se dá nos espaços de educação formal? Que sentido se dá ao termo no discurso e nas práticas escolares, por vezes excludentes, insensíveis às diferenças, às necessidades e as especificidades? Neste contexto, Freire (2007) nos desafia a partilhar um grande sonho em nossas cidades educativas: que as desigualdades e a discriminação diminuam, afinal, a democracia que convive com a fome, com a miséria, que espanca em nome da própria democracia, que se constrói no falseamento da verdade é uma farsa, “a democracia demanda estruturas





democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-publicam” (FREIRE, 2007, p. 84).

Não é possível discutir gestão democrática da escola pública sem se deter sobre estas questões. Não é possível pensar em pesquisa a partir de temáticas e desejos ou motivações individuais e solitárias. Este tem sido o desafio cotidiano ao ler as obras de Paulo Freire e exercitar a prática do estudo e da pesquisa: compreender o sentido de minhas ações e em medida se constituem em práticas reprodutoras das condições de opressão ou constroem possibilidades para a negação do autoritarismo e do determinismo histórico, vislumbrando caminhos a cada encontro. É esta a grande contribuição de Freire em suas obras: nos desafiar a sermos melhores.

À guisa de conclusão ressalte-se que não há educação sem políticas educativas, espaços em que se estabelece as prioridades. A prática educativa é também uma prática política e como tal visa a aprendizagem, a autonomia, a conscientização, não se perdendo no cotidiano burocrático e ativista, mas compreendendo que não existe prática docente neutra ou apolítica.

As posições que assumimos, as opções que fazemos, o posicionamento contra/ a favor de que/quem, é o que dá sentido à prática educativa. Ressalta-se que a luta pela qualidade da educação é uma opção política, bem como as práticas que evidenciam esta posição. A questão é: em que medida ao compreendermos a educação como prática política vivemos a prática educativa em coerência com nossa opção política desvelando o mundo da opressão?

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época, v.23, 2007.





PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES E JOVENS SOBRE POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: ANÁLISE DO CONTEXTO SOCIAL

Neila Barbosa Osório⁶⁵

Zaylla Miranda da Silveira⁶⁶

Wesquisley Vidal de Santana⁶⁷

Marcelo Aguiar de Assunção⁶⁸

Resumo: O presente trabalho visa compreender como adolescentes e jovens percebem sua condição social, como compreendem a desigualdade social e quais perspectivas para melhorias futuras. Foi realizada pesquisa bibliográfica e, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir do tema determinado. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas, uma municipal e outra estadual da zona urbana de Dois Irmãos do Tocantins, com os educandos beneficiários do Programa Bolsa Família delimitados por uma faixa etária a partir de 10 anos de idade até 23 anos. Os resultados mostram que não se consideram pobres, por serem beneficiados pelo Programa Bolsa Família, principalmente, em relação aos que não possuem o benefício. Sobre o futuro, abordaram os direitos que são iguais para todos e que depende do esforço individual. Para os participantes, a conquista de uma vida melhor depende mais de seus esforços para continuação dos estudos.

Palavras-chave: Pobreza. Desigualdade Social. Bolsa Família. Educação.

Introdução

Pode-se perceber que a pobreza é uma condição constante na sociedade brasileira, porém os jovens, essa nova geração, tem visto uma nova perspectiva através da educação para quebrar esse meio, que é a pobreza. Sendo que a exclusão econômica resulta na exclusão social, política, ou seja, na condição da pessoa participar integralmente na cidadania.

Segundo Érico (2013) a capacidade de identificação de si mesmo com a iniciativa de realizar suas escolhas, com liberdade de cuidar da sua própria família, onde o Estado deve reconhecer a individualidade da pessoa e que depende de auxílio para suprir essas necessidades, em que a consciência do voto contribui na construção dessa perspectiva. Pois os benefícios e assistências do governo dependem de políticas adequadas e efetivas, através de análise apropriadas de bons representantes políticos, escolhidos através do voto.

A pobreza implica na incapacidade de voz, sendo realidade em nosso cotidiano, o pobre é estereotipado como incapaz, onde o Estado e as instituições públicas se tornaram insensíveis a essa emergente situação.

Ainda existe uma escravidão na modernidade, onde o pobre é dotado de características ruins, sendo o culpado pela sua condição. O pobre é visto como incapaz de se tornar responsável pelo seu progresso e crescimento, onde suas dificuldades são vistas como intrínsecas, enquanto que o rico é visto quando comete algum delito ou tem atitudes

⁶⁵ Graduada em Serviço Social Univ. Católica Dom Bosco e Dra em Ciência Movimento Humano, UFSM-RS

⁶⁶ -Graduada em Enfermagem pela Ulbra, e Mestranda em Educação na UFT – Palmas-TO

⁶⁷ Graduado em Educação Física pela Unirg e Mestrando em Educação na UFT- Palmas-TO

⁶⁸ Graduada em psicologia e Mestrando em Educação na UFT – Palmas.





inesperadas ninguém atribui essa característica a sua condição elevada, e essa concepção tem a possibilidade de ser transformada através da educação.

É notável a oportunidade de acessibilidade do pobre a condições financeiras, sociais e políticas, através do PBF, microcréditos auxiliados pelo governo, porém ainda existe uma desigualdade tão evidente, principalmente educacional, de informação, do que é ser cidadão, da falta de conhecimento da pessoa como integrante da sociedade, existem muitas pessoas na margem, fora dos contextos políticos, sociais e educacionais, há muitos impedimentos, começando pelos órgãos públicos, onde deveriam ser o principal agente igualitário, a falta de conhecimento é alarmante e impeditivo para uma plena cidadania e democracia.

De acordo com Coboetal (2014), o Brasil foi à contracorrente do passo implacável da apropriação das políticas públicas pelas elites financeiras e pelas corporações, fazendo uma trajetória de crescimento com inclusão social. Este ponto é confirmado através da análise dos dados da última década da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com característica o texto mostra a queda de forma significativa do índice de Gini passando de 0,591, em 2001, para 0,502, em 2011. Segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), o índice de Gini, foi criado pelo matemático italiano Conrado Gini, consiste num instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo.

Segundo Sposati (1999), ao referir sobre a exclusão diz que não é um fenômeno novo. Transcorre do processo de acumulação capitalista, apresentando caráter estrutural com agravamentos recorrentes, portanto, é próprio da sociedade capitalista incluir e excluir.

Ainda conforme Silva e Silva (2010) a temática da pobreza tem sido objeto de preocupação no campo teórico-conceitual e de intervenção social, verificando-se explicações sobre a emergência, persistência e sua ampliação globalizada. Nesse processo, sua redução ou regulação é considerada necessária para permitir a manutenção do sistema de produção capitalista.

Porém, no processo da pesquisa de campo realizada no município de Dois Irmãos do Tocantins, em duas escolas, uma municipal e a outra estadual. A pesquisa foi realizada com alunos beneficiários da bolsa família, no que concerne a percepção dos alunos quanto a sua condição social e perspectivas de vida.

Procedimentos Metodológicos

Trata-se na etapa inicial deste trabalho científico o embasamento bibliográfico, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir do tema determinado.

Após foi realizado uma pesquisa de campo onde houve a coleta de dados, seguida da análise e interpretação. Essa é uma etapa importante da pesquisa, pois é responsável por extrair dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo. Ela também define os objetivos e hipóteses da pesquisa, assim como define a melhor forma para coletar os dados necessários, como o uso de entrevistas ou questionários avaliativos, que darão respostas para a situação ou problema abordado na pesquisa. Foi utilizado questionário com 3 (três) questões objetivas, e 4 (quatro) discursivas.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas, uma municipal e outra estadual da zona urbana de Dois Irmãos do Tocantins, situado na região oeste do Araguaia, com os educandos beneficiários do Programa Bolsa Família delimitados por uma faixa etária a partir de 10 anos de idade até 23 anos. Após o preenchimento por parte dos pais, do consentimento dos filhos para participação na pesquisa com suas respectivas respostas,





através de um questionário com sete perguntas: três delas objetivas e quatro discursivas. Responderam 43 alunos de nível fundamental, de âmbito municipal, 34 alunos do fundamental no âmbito estadual, 42 alunos do Ensino Médio, totalizando 119 alunos que responderam o questionário.

Resultados e Discussão

Responderam ao questionário 76 alunos da rede estadual e 43 da rede municipal. Eles se mostraram receptivos e colaborativos com a pesquisa. Apresentaram questionamentos e dúvidas sobre as questões, principalmente os alunos entre 10 a 13 anos de idade do turno vespertino. Nesse grupo foi observado grau de dificuldade maior de compreensão das questões, bem como de escritas nas respostas.

As entrevistas foram estruturadas com o objetivo de investigar suas concepções em relação à pobreza. Portanto, buscamos identificar o conhecimento dos jovens e adolescentes a respeito dos programas que auxiliam na renda da família? Obteve maior número de respostas, nas duas escolas pesquisadas, o Programa Bolsa família (PBF) e o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), os outros eram Pro Uni, Minha casa, Minha vida, Garantia Safrá.

Sobre o que acham sobre as pessoas que recebem recursos do Programa Bolsa Família, se são considerados pobres? Os participantes de ambas as escolas, responderam que não considera que quem é beneficiado do PBF, é considerado pobre.

Com relação a sua condição social, a maioria deles se considera de classe média.

Com relação ao seguinte questionamento: “você tem dificuldades para aprender na escola? Quais os principais problemas que você encontra em relação ao seu aprendizado na escola?” A maioria deles disse não ter dificuldades de aprendizado, e outros que responderam sim, relataram que eram nas disciplinas de: matemática, português. Além disso, apontaram outras dificuldades, como: problemas psicológicos, conversas e bagunça, transporte da zona rural inadequado, calor, falta de estrutura da escola, e fome.

Para a pergunta: “Você acha que tem mais chance de aprender e continuar os estudos em relação aos colegas que não recebem recursos do Programa Bolsa Família?” As respostas foram diferentes nas escolas, na rede municipal eles associaram que teriam mais possibilidades de continuar a estudar, devido possuírem o benefício, porém relataram que era pouco o valor. Na escola estadual prevaleceu a opinião que dependia do esforço de cada um, e que os direitos são iguais, foram as justificativas apresentadas.

Eles consideraram a escola importante, pois através dela eles aprendem a ler e escrever e tem possibilidades de terem um futuro melhor.

Com relação as expectativas em relação ao futuro, ficou evidente que muitos sonhavam com uma formação já pré-determinada como: veterinária e medicina em maior destaque, outros colocaram que queriam uma formação sem especificar, que tinham boas expectativas, e que eram as melhores possíveis.

Conhecer a percepção dos jovens e adolescentes pobres sobre sua realidade, bem como identificar a concepção de pobreza e desigualdade social dos educandos, contribuiu fortalecer a perspectiva de que através da educação e do ensino nas escolas, pode-se enxergar uma possível mudança para esse cenário de negligência aos direitos humanos, pois o conhecimento empodera o pobre. Através da sua própria percepção social ele ganha conhecimentos e instrumentos para lutar, por seus direitos e ter melhores condições de vida garantir sua cidadania.

Considerações Finais

A análise ressaltou conhecer a percepção dos jovens e adolescentes sobre sua realidade social sobre seu conhecimento dos programas que auxiliam na renda familiar,





com base em suas experiências vividas na escola, sua visão das perspectivas para o futuro, como um ser capaz de conquistar um futuro melhor.

A percepção da pobreza é compreendida a partir de suas condições de vida, porém os alunos não demonstraram essa consciência de desigualdade social, por estarem sendo beneficiados pelo PBF. De acordo com Euzébios Filho (2007), ideologicamente, com a lógica social que é atribuída, e isso ocorre, basicamente, pela ausência de um recorte de classe em suas análises.

As respostas chamam-nos a atenção a forma como esses jovens reagem frente suas condições. Mostrou que os jovens considerados como pobre, não possui essa percepção, de desigualdade social, não vêem dificuldades quanto sua condição social, ou aponta para outro quesito: será que estão realmente enquadrados de forma correta no PBF? Ou então, a desinformação e a consciência da pobreza, desigualdade social, está pouco esclarecida, devido às poucas discussões durante as aulas, mídia, entre outros meios de informação. É necessário suscitar essa consciência e percepção através da educação, para que realmente os direitos possam ser iguais, bem como a acessibilidade de ascensão social e financeira. Se não tem percepção, não haverá ação para mudança de condições melhores de vida.

Referências

ÉRICO, F. Walquiria Leão Rego e Alessandro Pinzani. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo, Editora da Unesp, 2013. 241 pp.

COBO, Bárbara; LAVINAS, Lena; WALTERBERG, Fabio; VEIGA, Alinne, MÉNDEZ, Yasmin Salazar. MELO, Hildete Pereira. PERCEPÇÃO SOBRE A DESIGUALDADE E POBREZA – O QUE PENSAM OS BRASILEIROS DA POLÍTICA SOCIAL? Resenha. Disponível em :<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/viewFile/25679/13868>>, acesso em 15/08/17.

EUZÉBIOS, Filho, A.; Guzzo, R. S. L. A desigualdade social vista por seus atores. In I. O. Dobles, S. B. Arróliga,; V. L. Zuñiga (Org.), **Psicología de Laliberación em el contexto de laglobalización neoliberal**. p. 336-352. San José: UCR. 2007. Disponível em <https://www.google.com>. Acesso em: 17/11/17.

SPOSATI, A. **Exclusão social abaixo da linha do Equador**. In: VÉRAS, M. P. B.; SPOSATI, A.; KOWARICK, L. (Ed.). O debate com Serge Paugan. Por uma sociologia da exclusão social. São Paulo: EDUC, 1999, p. 126-138

SILVA E SILVA, M.O. **Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira**. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/02.pdf>, acesso em 31/10/17.





PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA REFLEXÃO SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Ana Gabriela Silva Almeida,⁶⁹

Diwllay Kettilen Dornelas Silva⁷⁰

Amanda Fernandes⁷¹

Resumo. O presente artigo traz uma reflexão sobre o preconceito linguístico, que ocorre na educação básica, em que as crianças que possuem somente o contato com a linguagem familiar, passa a se integrar na sociedade, por meio da escola, lugar onde possui pessoas de diferentes classes sociais e culturas, e todos tem contato a linguagem padrão.

Palavras-chave: Preconceito Linguístico; Linguagem Não Padrão; Linguagem Padrão; Educação; Professores.

Introdução

Atualmente, no Brasil, principalmente nas escolas públicas possuem crianças com realidades e classes sociais diferentes, há grande diversidade social e econômica e isto reflete na linguagem delas.

Da classe média aos bairros menos favorecidos, a linguagem materna possui suas características, com este fator muitas vezes as crianças sofrem preconceito, ao chegar na sala de aula elas percebem que as palavras são ensinadas de uma maneira diferente do que são acostumadas a ouvir em casa.

Como exemplo podemos ver este relato de uma aluna do curso de Pedagogia, citado por Neurilene Martins para o site Nova Escola:

Sou filha de empregada doméstica e cresci ouvindo minha mãe, que tinha baixa escolaridade, falar. Quando ingressei na escola, estranhei a forma como as pessoas falavam. Era muito diferente da minha. Então, procurava ficar quieta, pois tinha medo de ser corrigida pela professora”. Essa é uma narrativa de uma estudante do curso de Pedagogia que me fez refletir sobre o preconceito linguístico dentro da escola, sobre o sofrimento e exclusão das crianças quando submetidas à avaliação equivocada da linguagem “certa” e a “errada”. (MARTINS, 2016)

Esta é uma pesquisa bibliográfica, possui o objetivo de pesquisa descritiva com abordagem qualitativa.

Tem como objetivo geral analisar o preconceito linguístico social na educação, e ao concluir, trazer uma proposta das autoras de como um docente pode trabalhar essa problemática e resolvê-la em sala de aula sem que haja danos ou constrangimentos aos educandos.

⁶⁹ Acadêmica do curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins - Palmas

⁷⁰ Acadêmica do curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins - Palmas

⁷¹ Professora da UFT/Campus de Palmas.





Desenvolvimento

Como referencial teórico utilizamos a monografia: **Preconceito Social e Linguística no ensino da língua materna: Um Olhar Sociolinguístico e da análise do discurso** de Edson Victor Pereira da Rocha, que foi uma análise acerca do preconceito social e linguístico no ensino da língua materna desenvolvida com alunos das escolas públicas, e também usamos a matéria de Neurilene Martins, **É preciso combater o preconceito linguístico na escola**, para o site Nova Escola.

A questão do preconceito linguístico social deve ser discutido, pois é algo corriqueiro no ambiente escolar, tanto do professor com o aluno, quanto aluno com o aluno.

Muitas vezes a linguagem que a criança traz do âmbito familiar é discriminada e vista como errada na sala de aula, e o aluno se sente excluído e menos inteligente por usar palavras da linguagem não formal, como gírias ou palavras consideradas “erradas”. Isso traz uma série de problemas, por exemplo, a criança pode se sentir marginalizada ou até mesmo pode praticar o preconceito com a família ao aprender a “falar corretamente”.

A linguagem não padrão utilizada por diversos brasileiros de classe média ou baixa não pode ser considerada como uma fala errada ou grosseira, pois várias pessoas dialogam dessa forma e se entendem e até mais fácil de ser compreendida por todos.

Como justifica Edson Victor:

A população sem instrução escolar, portanto não pode usar essa mesma variação linguística para se comunicar embora entre eles haja uma perfeita comunicação em que se entendem de forma harmoniosa e sem transtornos. É certo que essa variação não padrão existe e já não deve permanecer à margem da sociedade como se nada representasse. Deve ser respeitada no cidadão que almeja conhecimentos escolares, pois não há intenção de desrespeito ou menosprezo do cidadão que usa a língua não padrão para com os ditos conhecedores da língua. O que há é o direito universal dos seres humanos em se comunicar e essa comunicação tem funcionado muito bem até então. Somente quando lhes é impingido a língua padrão é que se sentem diminuídos, pois junto com essa nova língua vem justamente a crítica pela maneira como falam. Mas o importante é comunicar e essa comunicação é eficiente nos que usam as demais variações por que há por parte da elite tamanha crítica a ela? Mais uma vez nos deparamos com nada mais nada menos do que fatores sociais que explicam perfeitamente o porquê de tanta aversão. Se assim não fora poderíamos todos, inclusive os ases do português, aceitar tranquilamente o fato de que outras variações servem perfeitamente ao seu propósito e afirmar como Luft (2004, p. 15-16) comentando o trecho de uma crônica que lera em um jornal:

[...] a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e deve ser julgada exclusivamente como tal. (ROCHA, s/d, p. 06 e 07)

Para Neurilene Martins antes do professor julgar uma fala certa ou errada e repreender o aluno, deve-se avaliar a identidade familiar, pertencimento geográfico, etário e social dele:

Em vez de ser colocada como fala ilegítima, a linguagem das crianças precisa ser abordada do ponto de vista das identidades familiares e os pertencimentos geográficos, etários e sociais. Nesse sentido, é fundamental respeitá-las e ampliar a competência comunicativa de nossos alunos. Para isso, podemos proporcionar encontros prazerosos e significativos entre eles e a linguagem formal, por meio da literatura. A leitura pelo professor na sala de aula de contos clássicos, mitos, lendas e poemas pode ser usada como estratégia. Histórias como *Menina Bonita de Laço de Fita*, da escritora Ana Maria Machado; *O Reizinho Mandão*, de Ruth Rocha; *O Mistério do*





Coelho Pensante, de Clarice Lispector e *Os Contos Africanos de Adivinhação*, de Ricardo Azevedo, são algumas sugestões que dão água na boca da garotada pela linda composição de linguagem e enredos. (MARTINS, 2016, p. 35)

No contexto da linguística não existe linguagens certas ou erradas, e a abordagem ao corrigir o aluno não deve ser ríspida ou com carga de preconceito, mas de forma amena, e criativa, assim respeitando as raízes e origens da criança.

Conclusão

Por fim concluímos que o preconceito linguístico social existe na educação básica e deve ser combatida, para sermos exatos deve-se conscientizar os alunos e professores.

Como Solução as autoras acreditam que os professores devem ensinar a linguagem padrão, que é necessário no ambiente escolar e na sociedade, mas não menosprezar a língua trazida pelos alunos de sua comunidade e família, dessa forma ele irá ampliar o conhecimento linguístico do aluno, desconstruindo aos poucos o preconceito linguístico.

Deve-se entender que as variedades do português coloquial não são incorretas, porém devem ser usadas no contexto adequado, em que a linguagem escrita e oral são diferentes.

Para melhor introduzir o primeiro contato com a linguagem padrão, a literatura e a formação de pequenos leitores é um bom caminho, rodas de leituras e contações de histórias trazem de uma maneira amena a linguagem padrão para a vida das crianças, que não estão habituadas com a mesma, mas é necessário também explicar sobre as variedades linguísticas e suas origens.

Referências

ROCHA, E.V.P. **Preconceito Social e Linguística no ensino da língua materna: Um Olhar Sociolinguístico e da análise do discurso** site Brasil Escola Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/preconceito-social-linguistico-no-ensino-lingua-materna.htm#capitulo_4.2> Acesso em 12/OUT/18

MARTINS, Neurilene. **É preciso combater o preconceito linguístico na escola**, Site Nova Escola, 2016, Disponível em: ><https://novaescola.org.br/conteudo/143/como-combater-o-preconceito-linguistico-na-escola>> Acesso em 12/OUT/18





REFLEXÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Wanessa Cardoso Gomes Muniz⁷²

Núbia Mária Soares de Souza⁷³

Eixo 4 – Infância, Pobreza e Currículo

1. Introdução

A Discussão a respeito de uma educação para as relações étnico-raciais é indispensável para se promover uma sociedade comprometida com os valores de uma democracia, empenhada com a formação igualitária e com as transformações sociais. Desde modo, refletir sobre o racismo na esfera educacional, especificamente na educação infantil, implica pensar em uma educação que esteja preocupada com o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira. A viabilidade de crianças terem uma formação igualitária desde pequenos é uma obrigação de todos, pois em seus primeiros anos de vida as crianças são totalmente influenciáveis pelo meio em que vivem. Nesse início o grupo familiar e o escolar são os principais mediadores e responsáveis por essa compreensão de mundo. De acordo com Bento (2012), a formação da identidade da criança acontece por meio da socialização, e das relações estabelecidas com “o outro” é construída sua autoimagem e autoconceito, concluindo que “[...] o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança (2012, p. 112)

O presente estudo tem como principal objetivo analisar a qualidade das informações étnico-raciais ofertadas para crianças no convívio familiar e no início da vida escolar, para que assim se consiga a resposta para as seguintes questões: Como as escolas de Lagoa da Confusão-TO vêm lidando com a diferença racial? Essas escolas elaboram planos de intervenção e medidas concretas para se afirmar positivamente a identidade dos alunos negros? Qual perfil dos cidadãos que estão sendo formados?

Por aproximadamente três meses se observou e avaliou as práticas pedagógicas referentes à educação infantil tentando perceber se havia a preocupação com a questão racial, sempre fazendo um parâmetro com as Legislações que visam a garantia da Educação para as Relações Étnico-raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

2. Metodologia

O estudo está sendo realizado em Lagoa da Confusão, município da região sudoeste do Estado do Tocantins. A cidade conta com uma população estimada em 13.034 habitantes de acordo com o IBGE (2018). Possui uma creche municipal e duas escolas privadas de educação infantil. Para a coleta dos dados está sendo utilizada a observação participante dos elementos participantes do contexto escolar, questionário de pesquisa para elementos familiares e também para os professores. O roteiro para toda a coleta de

⁷² Pedagoga, Faculdade de Ciências e Letras de Paraíso/FECIPAR, Paraíso do Tocantins - TO; Pós-graduada em Gestão Escolar e Orientação Educacional Universidade Católica de Anápolis; wanessacardosogomes@hotmail.com.

⁷³ Coordenadora Pedagógica Escola Especial Lagoa da Confusão, Lagoa da Confusão; Aluna Especial do Curso de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Tocantins;





dados está guiado pela observação das relações aluno/aluno, aluno/ professor e professor/aluno. Para Becker (1993), a observação participante torna – se um método importante na pesquisa social, porque permite ao pesquisador inserir na vida cotidiana do grupo a ser estudado, possibilitando a observação de seus integrantes, para conhecer as situações normalmente vivenciadas por esses indivíduos e de que forma interpretam esses fatos.

Dessas observações foram e serão relacionados aspectos importantes de expressões verbais e não verbais (Falas positivas ou negativas sobre algum sujeito, relacionadas à sua cultura e etnia, comportamentos que expressassem o vínculo afetivo através de abraços, beijos ou olhares e atitudes que confirmassem essa afeição, amizade e respeito ou não.

Para Bassedas, Huguet e Sole (2007), o afeto se manifesta na pré -escola através de relações que a criança desenvolve com outra, percebendo com o passar dos dias o quanto é importante ter vários amigos para comunicar, brincar, se divertir, e adquirir conhecimentos que favoreçam o seu desenvolvimento. Com os estímulos, tanto do professor quanto das outras crianças, a sua aceitação na escola será satisfatória.

A observação participante acontecerá durante seis meses, 10 h semanais, em quatro salas de aula de cada escola. Neste momento a pesquisa está no terceiro mês de observação. Já se possibilitou presenciar algumas atitudes significativas entre professores e alunos; Observou-se a importância dos alunos para seus professores; a relação entre crianças brancas com seus colegas e com profissionais negros da escola; situações que envolvem discriminação e preconceito. Já se realizou algumas entrevistas com profissionais da escola, alunos e seus familiares.

Com relação as entrevistas, a principal inquietação foi de conseguir alçar as sequelas e os efeitos das convivências escolares multiétnicas, na vida dos entrevistados. Com isso os depoimentos permitiram compreender a visão das crianças a respeito do racismo. A junção das etapas desenvolveu o entendimento do processo das relações étnico-socioculturais ocorridas na educação infantil.

3. Resultados E Discussões

Olhando superficialmente a escola se tem a ideia que se trata de um lugar bastante harmonioso entre todos, sem distinção de cor, que valorize e respeite a diversidade étnica, aparentemente todos desfrutando do mesmo ensino e oportunidades. A escola seria um ambiente tranquilo e suave, um espaço de respeito às diferenças, propício para a aprendizagem integral de todos, possibilitando-lhes um pleno desenvolvimento. Essa é a visão que a maioria dos entrevistados possui das escolas ressaltadas na pesquisa.

Porém quando se entra nas escolas observando o ambiente de circulação não existem cartazes que representem a existência de diversos grupos étnicos na sociedade, todos os cartazes expostos eram de crianças e famílias brancas.

A maioria das professoras entrevistadas acham que os alunos não praticam gestos de preconceito e não vêem em suas atitudes indicativos que reafirme a discriminação. Entretanto, durante a observação ocorreram fatos que contra dizem a opinião das professoras e mostram que na educação infantil existem formas diferentes de tratamento devido à origem étnica. No geral as crianças brancas, por exemplo, só brincam com as negras quando elas levam brinquedos para escola. Algumas chegam a dizer que sentem nojo delas. Uma disse durante a conversa que não toca na amiguinha negra, pois tem medo de se sujar. O dia-a-dia e como ocorre o planejamento e as atividades das instituições atrapalham a percepção dos conflitos e a efetivação de ações que promovam o combate a discriminação racial.





Isso fica claro na fala de uma coordenadora pedagógica entrevistada: *“Elaboramos aulas voltadas para cultura africana. Mas só em data comemorativa, o dia da Consciência Negra”* (legalmente obrigatório no calendário escolar). Esse pensamento leva as crianças a acharem que os negros fazem parte de um grupo diferente e inferior, que pertencer a esse grupo não é bom. Essa circunstância também pode induzir a criança branca a se reconhecer integrante de um grupo racial superior. Num espaço que não trabalha a igualdade social diariamente, gera-se a aceitação de situações preconceituosas. A história da cultura negra só é trabalhada em datas comemorativas, diferente da história europeia. É importante ressaltar a urgência da reformulação do Projeto Político Pedagógico e a ampliação de discussões e projetos que privilegiem a diferença racial.

Outro fato extremamente importante detectado foi a alusiva de que somente as pessoas negras têm mau cheiro. Certo dia na sala dos professores uma professora distraída em uma conversa com outras servidoras disse a seguinte frase: *“Preciso tomar um banho, estou com cheiro de nequinha, hoje está muito quente”*. Um estereótipo de discriminação vindo de um formador de opiniões. Infelizmente é comum pessoas que associam odor a pessoas negras. Na fila para o lanche algumas vezes ocorreram cenas entre alunos que não querem ficar perto do outro colega por “mau cheiro”. O cheiro assume a totalidade do indivíduo.

Nos conflitos do dia-a-dia, destacaram outras situações que também sinalizaram a existência de conflitos étnicos. Quando as crianças se desentendem por algum motivo elas acabam se referindo as crianças negras por termos pejorativos como: “nequinho feio”, “nequinha fedida”, “macaco”, “pretinho sujo”. Em danças as crianças negras são sempre as últimas a serem escolhidas como pares pelos colegas e sempre ficam atrás nas apresentações. A ideologia, ao promover o estereótipo, leva o sujeito estereotipado a internalizar sua imagem negativa, idealizada com o objetivo de inferiorizá-lo e oprimi-lo (SILVA, 1995). A equipe da escola ficam o tempo todo justificando o “porquê” da existência das atitudes preconceituosas e não assumem o papel social na formação de identidade e valores do cidadão.

Analisando o comportamento não-verbal ocorrido nas relações professor/aluno branco, detectadas pelo contato físico inclusive com beijos, afagos e abraços. Percebe-se isso no horário da saída e despedida entre alunos e professores. Observando o final de um período de aula, foi possível computar um número três vezes maior de crianças brancas sendo acariciadas por professores em relação às crianças negras: 13 brancas para 03 negras. Confirmando o distanciamento da afetividade na relação professores/aluno negro.

As entrevistas captaram a interpretação das famílias sobre as questões raciais dentro da sociedade e na escola. Existe uma grande diferença entre os depoimentos dos integrantes do grupo negro e os depoimentos dos integrantes do grupo branco. Pode-se concluir que as famílias negras e brancas vêem a questão étnica racial e o preconceito de formas diferentes. Durante um depoimento a mãe negra disse o seguinte: *“Ser negra e mulher nesta sociedade é sofrer as violências do racismo de todas as formas, todos os dias, todos os momentos e em todos os lugares. Quando eu entro em uma loja sempre sou seguida pela segurança.”* O segurança que segue a mulher dentro da loja julga que por ser negra a mulher possa roubar algo. Criando os estereótipos de que pessoas negras não são confiáveis. Outra disse que *“Como mãe meu maior medo é o impacto do racismo na vidas dos meus filhos, pois sofri muito com isso na minha infância”*.

Para as famílias brancas o preconceito existe, mas todas disseram não compactuar com tal prática e que ensinam os filhos a não terem nenhum tipo de discriminação racial. Não vêem o racismo como um grande problema social e pouco se conversa sobre o assunto.





Um ponto em comum entre as famílias entrevistadas foi que todas acreditam que uma preparação para a convivência com a diversidade étnica é necessária. Acreditam que se deve conversar sobre o assunto, mas não fica definido de quem é a responsabilidade sobre isso. Alguns acham que cabe a família, mas a maioria afirma que a escola deve desenvolver esse papel na formação de valores. Notou-se que a transferência dessa responsabilidade passa para a escola, pois os pais acreditam que a escola é uma instituição que desenvolve papel central na formação dos educandos que por ela passam, além da falta de vontade e do incômodo em se falar sobre esse assunto.

Em relação ao ambiente escolar, as famílias negras sabem de fatos isolados envolvendo o racismo na escola e as brancas desconhecem o assunto. Ambas acreditam que exista uma educação voltada para a diversidade de valorização das culturas e respeito às etnias. Nas falas dos entrevistados, tem-se a descoberta da omissão das crianças negras que sofreram situações de preconceito. Percebe-se que elas não levaram o problema para os seus familiares. O não se falar com a família sobre as situações de discriminação racial pode estar ligado ao fato de que na escola todos fingiram que nada aconteceu, como se ignorar a situação fosse resolver tudo. Mas não. A criança entende que aqueles adultos concordam com a situação e acabam internalizando o preconceito.

4. Conclusões Parciais

Até o momento, esta pesquisa mostra que, dentro da escola, as crianças negras estão sendo submetidas à segregação racial. Todos vivem, produzem e reproduzem o racismo. Encontra-se na escola profissionais que se acham comprometidos com sua prática docente, mas não executam ações conscientes, intencionais e planejadas no processo de formação humana.

A escola não oferece aos alunos negros, oportunidades iguais de participação nas atividades desenvolvidas para se sentirem aceitos e respeitados. Esse afastamento inviabiliza a construção de uma escola democrática, que amplie as oportunidades Educacionais, que re-elabore uma visão crítica acerca da sociedade, que possibilite a elevação cultural e científica das camadas populares (LIBANEO, 2001).

A linguagem não-verbal explícita através de comportamentos e atitudes transmite valores preconceituosos e discriminatórios. Essa linguagem não-verbal só pode ser captada no seu cotidiano. Ou seja, há na escola uma linguagem que fala pela omissão, pelo gesto, pelo comportamento, pelas atitudes, pelo tom de voz, pelo tipo de tratamento, o papel e o lugar guardados ao negro na sociedade (GONÇALVES, 1985).

Infelizmente há um grande vazio no currículo escolar, em relação à formação dos profissionais, e, conseqüentemente na elaboração de uma proposta pedagógica voltada para o alinhamento sócio educacional, garantindo assim um amplo conhecimento, discussão e inclusão étnica racial.

É imprescindível destacar que a escola deve ser um ambiente de aprendizagem, de valorização cultural, de democracia e de inclusão, combatendo o triste histórico coercitivo e preconceituoso que assola as famílias mais necessitadas e que fazem parte desse grupo excluído, que trazem para as nossas escolas as sombras do mundo obscuro, desigual racista, e que por final terminam sendo vítimas do despreparo profissional, que ao invés de acolher, trabalhando as diferenças como ponto positivo, praticam a discriminação e o preconceito.

Paralelamente as famílias brancas não estão preocupadas em preparar cidadãos que respeitem o caráter multi-étnico, o combate a segregação racial e o pertencimento a um grupo. A omissão escolar reproduz a inferioridade, desrespeito e desprezo. Diante do emaranhado de problemas existentes às relações étnicas, cabe aos formuladores de





opinião – professores, educadores e pesquisadores pensar e lutar por práticas que objetivem a inclusão significativa de crianças negras na estrutura educacional.

Para a superação dessa fragmentação social, e assim, vencer as desigualdades étnicos raciais impostas ao longo da história, os sistemas de ensino devem promover uma aprendizagem que atendam as reais necessidades, desenvolvam as competências e habilidades que oportuniza a igualdade entre todos os alunos, com uma formação integral e total desenvolvimento humano, nas suas dimensões física, psicológica, intelectual e social.

Referências

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 13 agost. 2018.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza; SOLÈ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BECKER, Fernando. **Ensino e construção do conhecimento**: o processo de abstração reflexionante. Porto Alegre. Educação & Realidade, vol. 18, 1993.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CIDADES.IBGE.GOV.BR: Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/lagoa-da-confusao/panorama>>. Acesso em: 18 out. 2018.

CODOY, E. A. *A representação étnica por crianças pré-escolares - um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. São Paulo, 1996. [Dissertação de mestrado - UNICAMP]

GOMES, J. **Socialização: um problema de mediação**? Psicologia/USP, 1(1): 57-65, 1990.

GONÇALVES, L. A. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial** - um estudo acerca da *discriminação* racial nas escolas públicas. 1985. *Dissertação (Mestrado)*- Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 1. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

PORTALMEC.GOV.BR: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 01 agost. 2018.





REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E O ENVELHECIMENTO.

Marcelo Aguiar de Assunção⁷⁴

Maria de Lourdes L. Macedo⁷⁵

Wesquisley Vidal de Santana⁷⁶

Neila Barbosa Osório⁷⁷

Luiz Sinésio S.Netto⁷⁸

RESUMO: O estudo visa de maneira elucidativa analisar quais são as principais representações sociais dos velhos a respeito do conceito de direitos humanos, além de apontar como a mudança de percepção através da educação pode ter um impacto positivo para potencializar o desenvolvimento humano, tomando como local de pesquisa, o programa de extensão da Universidade da Maturidade (UMA) em Palmas, Tocantins.

Palavras-Chave: Direitos Humanos, Representação, Educação.

Introdução

O primeiro contato com a temática das representações sociais acerca do conceito de direito humano e sua compreensão por parte dos velhos se deu no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, especialmente no programa de extensão Universidade da Maturidade (UMA), no qual foi discutido a questão do Estatuto do Idoso. Durante esse debate, alguns acadêmicos, manifestaram o que entendiam a respeito do que representava o direito para eles. Desse modo, nasce o objeto dessa pesquisa, que se trata de um processo de análise que visa identificar quais as principais representações sociais dos velhos a respeito do conceito de direitos humanos, além de apontar como a mudança de percepção através da educação pode ter um impacto positivo para potencializar o processo de autonomia. Utilizando-se de autores como: Mbaya (1997), Crosoé (2004), Ferreira (2015), dentre outros, na intenção de compreender como se constitui essa dinâmica. O estudo também busca elucidar como se produziu as representações acerca do conceito de direitos humanos a partir das vivências dos idosos na Universidade da Maturidade, afim de demonstrar que a escolarização é um processo fundamental para que os velhos se apropriem desse conceito.

⁷⁴ Graduado em Psicologia (CEUMA/ MA), Mestrando em Educação, professor do programa de extensão Universidade da maturidade (UFT/TO). marceloaguiarassuncao@hotmail.com

⁷⁵ Graduada em História (UEM), mestre em educação (UFT), professora da rede estadual de educação, tutora do curso EPDS. malutocantins@gmail.com

⁷⁶ Graduado e licenciado em Educação Física (UNIRG), professor do programa de extensão Universidade da Maturidade (UFT/TO). uma@uft.edu.br

⁷⁷ Doutora em Ciência do Movimento Humano (UFSM/RS) professora efetiva na Universidade Federal do Tocantins atuante no Colegiado de Pedagogia e no Mestrado em Educação, Autora do Programa Universidade da Maturidade (UMA/TO). neilaosorio@uft.edu.br

⁷⁸ Doutorado em Ciências e Tecnologia em Saúde-UNB-DF, Mestrado em Gerontologia-UCB-DF, Especialização em Gerontologia-UFT-TO, graduação em Educação Física. É professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins do curso de Medicina onde coordena as disciplinas, Saúde do Idoso. luizneto@uft.edu.br





Referencial Teórico

A historicidade dos direitos humanos é constituída pela ideia de exclusividade, que até mesmo na atual conjuntura social, o conceito de direito tende a persistir como em prol dos privilegiados, por assim dizer. Com a origem das Nações Unidas e a admissão dos elementos colocados pela Carta da ONU, assim como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, entre outros dispositivos internacionais, finalmente essa concepção foi deixada de lado, pelo menos na teoria, o conceito de direitos humanos vai perdendo essa imagem de exclusividade. Isto é demonstrado quando a partir de 1945, inicia um processo de reconhecimento da sua “inclusividade” e universalidade, configurando-se também um período de luta dos povos para exercer o direito à autodeterminação como um direito do homem. Tendo como característica um cenário de democratização, de emancipação social, de movimentos de resistência contra o racismo e formas de discriminação. Então, pode-se destacar que tais movimentos tiveram uma importância fundamental para substituir sistemas de exploração e práticas de opressão, mudando essa dinâmica, focando agora na justiça e no respeito aos direitos para todos.

Em seu artigo “Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas” Mbaya (1997, p. 31) coloca:

Tal universalidade dos direitos humanos fundamenta-se nas premissas da igualdade em dignidade e valor de todos os seres humanos, sem discriminação. Tal noção é totalmente incompatível com as doutrinas e práticas de uma pretensa superioridade fundada em raça, religião, sexo ou qualquer outro elemento. A universalidade dos direitos implica também que a humanidade reconhece os valores comuns e as nações têm direitos essenciais à sua própria existência e à sua identidade, as quais fazem parte do patrimônio comum da humanidade. A universalidade, a dignidade, a identidade e a não-discriminação são conceitos centrais em matéria de direitos humanos, à medida em que se aplicam a todos os campos.

Nesse aspecto entende-se que o conceito de direito humano tem como fundamento à inclusão, a não discriminação, buscando fortalecimento da identidade cultural, social do indivíduo, tendo como fim a autonomia e a dignidade. No entanto, quando discutimos esse conceito a partir do olhar do envelhecimento humano, apresenta-se algumas dificuldades durante esse processo. A primeira questão é as representações sociais desses indivíduos acerca do conceito de direito humano. Nesse aspecto entende-se representação social como sendo não simplesmente “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas construções coletivas sobre a realidade, esquemas que se constitui em uma lógica e um processo de linguagem particular, em uma estrutura de inferências apoiada em valores e conceitos que tem determinação sobre um campo de conhecimento ou grupo de pessoas, acerca de condutas desejáveis ou admitidas (ALVES-MAZZOTTI, 2000).

Sobre essa questão, Crusóe (2004, p. 114) aborda: “Entendemos que os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação dessa situação”. Assim, pode-se pontuar que a transição para uma idade mais avançada tem sido concretizada de maneira que as representações em torno da idade vêm se construindo em aspectos como discriminação, exclusão e reprovação. Dessa forma, levando o velho a uma negação dos seus próprios direitos pela interiorização de estereótipos colocados pelo social (FERREIRA, 2015).

A respeito disso, é notório que acesso a educação é de fundamental importância para construção formativa e intelectual dos indivíduos. Nessa perspectiva Peres (2011, p. 632) no artigo “Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste” faz uma reflexão muito importante para compreendermos essa problemática:





No Brasil, as principais leis da educação, como a LDB (Lei 9.394/96), também citam, no máximo, a educação de jovens e adultos (EJA) como única alternativa educacional destinada a população “fora da idade escolar”. Contudo, essas leis não tratam da diversidade existente entre os indivíduos que compõem a categoria de adultos. Por exemplo, há muita diferença entre um adulto de 25 ou 30 anos e um “adulto” (ou idoso?) de 50 ou 60 anos. E isso em nenhum momento é levado em consideração na LDB, lei que, aliás, nem sequer cita a velhice, ignorando-a totalmente. Poder-se-ia supor que os idosos integrariam, nesse caso, a categoria de adultos. Contudo, não diferenciar a velhice da vida adulta, como fase que demanda atenção especial, bem como metodologias próprias de ensino/aprendizagem, seria assumir uma perspectiva no mínimo reducionista.

Nesse ponto, compreendemos que o analfabetismo se apresenta como obstáculo na compreensão dos velhos acerca da ideia de direitos humanos, uma vez que às próprias políticas educacionais não contemplam de maneira efetiva essa população. Tendo como impacto à manutenção da marginalização e exclusão desses sujeitos. Esse fato se confirma no levantamento do censo feito pelo IBGE no ano de 2000, no qual aponta que no âmbito nacional a maioria da população não alfabetizada é composta por pessoas em idade avançada.

Apesar disso, podemos destacar iniciativas que vem ganhando notoriedade como resposta a essa realidade. Uma dessas iniciativas é o programa de extensão Universidade da Maturidade que se encontra na Universidade Federal do Tocantins, localizada na cidade de Palmas, no estado do Tocantins. Esse programa tem como missão o desenvolvimento de uma percepção mais global acerca do envelhecimento, colocando como prioridade a educação, a saúde, o esporte, o lazer, a arte e a cultura como elementos do desenvolvimento integral dos acadêmicos que estão matriculados, buscando dessa forma a melhoria de aspectos ligados à qualidade de vida e o resgate da cidadania (UMA, UFT, 2006).

Nesse sentido, podemos destacar que esse tipo de iniciativa é de fundamental importância para ampliar a percepção dos velhos a respeito dos seus direitos, diminuindo dessa forma o estigma que é colocada sobre essa fase da vida, e que em certa medida, afeta a autonomia desses sujeitos, visto que as representações muitas vezes estão associadas a construções sociais excludentes que vão se naturalizando, mesmo assim, estudos nesse campo, demonstram que o processo de escolarização é uma condição necessária para mudança de postura e também uma maneira de aumentar o capital intelectual, tendo como consequência indivíduos mais ativos no que tange a busca e conscientização de seus direitos.

Metodologia

Essa pesquisa tem como objetivo compreender como se constitui a dinâmica das representações dos velhos a respeito do conceito de direito, além de investigar como ocorre através da educação a mudança de percepção desses sujeitos e quais são as repercussões dessa mudança em relação o processo de autonomia. Esse estudo será realizado na Universidade da Maturidade, tendo como população os acadêmicos que estejam matriculados e que tenham entre 60 e 80. Essa pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa para atingir seu objetivo. Essa abordagem tem por finalidade descrever, explicar ou compreender de maneira direta e interativa a situação do objeto de pesquisa (GERHARD; SILVEIRA, 2009). Ou seja, essa abordagem estrutura-se a partir de uma interpretação subjetiva, que exige do pesquisador um nível de compreensão científica





significativa para explorar as categorias de análise que se pretende elucidar (CAMPOS, 2015). Assim, considerou-se o fenômeno de estudo a partir da perspectiva qualitativa, uma vez que, ela não reduz o objeto de estudo a operacionalização de variáveis, mas respeita as orientações teóricas, buscando a fidedignidade dos dados para solução do problema de pesquisa. Utilizando como técnica de coleta de dados o uso de questionários, entrevistas e observação para compressão dessa problemática.

Resultados

Em Andamento

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org). **Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

CAMPOS, L. F. L. de. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. 5 ed. São Paulo: Alínea, 2015.

CROSOË, N. M. C. de. A teoria das representações sociais em moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Cad. de Filosofia e Pisc. da Educ.**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2004.

FERREIRA, P. M. Envelhecimento e direitos humanos. **Rev. Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 183-197, 2015

GERHAEDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Metodologia do Censo Demográfico 2000. Rio de Janeiro, v. 25, Anexo 2.2, 2003 (Série Relatórios Metodológicos).

MABAYA, , Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. In: **Instituto de Estudos avançados da universidade de São Paulo**, 1995. **Anais...** São Paulo, 1997.

PERES, M. A. C. de. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Rev. Sociedade e Estado**, São Paulo, v. 26, n. 3, 2011.

UMA. **Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins: Uma Proposta Educacional para o Envelhecimento digno e ativo no Tocantins**. Tocantins: UFT, 2006.





SAÚDE MENTAL ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Fernanda de Sousa Reis

Marissa Moura Monteiro

José Fernando Patiño Torres

Resumo: A presente investigação nasceu de um cenário de ausência de políticas públicas voltada para a saúde mental dos estudantes do ensino superior frente a um contexto de adoecimento psíquico e suicídio entre os acadêmicos. A pesquisa teve por objetivo identificar os principais processos implicadores na trajetória acadêmica de estudantes da Universidade Federal do Tocantins, suas percepções acerca da qualidade de vida e visou traçar um mapeamento que apontasse rumos para a implementação de políticas de saúde mental na universidade. A pesquisa de caráter quanti-qualitativo teve como amostra 100 estudantes de quatro cursos da Universidade Federal do Tocantins- Câmpus de Miracema. Para a realização da investigação, utilizou-se o questionário WHOQOL- Bief (*World Health Organization Quality of Life*), desenvolvimento pela Organização Mundial da Saúde (OMS), além da técnica de grupo focal para obter os dados qualitativos do estudo. Os resultados apontam médias baixas ou regulares acerca da qualidade de vida e saúde mental entre os estudantes e sinalizam a necessidade de o adoecimento/sofrimento psíquico na universidade ser tratado como uma questão de política pública.

Palavras chaves: Educação; Saúde Mental; Universidade; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A entrada da Universidade é marcada por profundas mudanças na vida dos acadêmicos. A trajetória universitária, todavia, pode ser cenário de sérios quadros de sofrimento e adoecimento psíquico. Segundo o relatório do Fórum de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2014), que investiga o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais brasileiras de ensino superior, dentre 939.604 estudantes de IFES, 79,8% (794.804) relataram passar por dificuldades emocionais nos últimos doze meses.

Partindo dessa perspectiva, a presente pesquisa se propõe a fazer um mergulho entre os estudantes universitários e traçar um delineamento do perfil da saúde mental dos estudantes da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Miracema, afim de identificar que elementos incidem sobre a qualidade de vida e saúde mental destes acadêmicos e que possa sinalizar novas possibilidades de práticas na esfera da saúde na educação superior.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Miracema, com uma amostragem de 100 estudantes dos cursos de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia e Educação Física.

Para a realização da investigação, adotou-se o método quanti-qualitativo, pois como aponta Fonseca (2001), utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. Para a obtenção dos dados quantitativos utilizou-se o Instrumento de Avaliação de Qualidade de Vida da OMS (*WHOQOL-bref*) que possui 26 questões, sendo duas questões gerais de qualidade de vida e as demais 24 representam cada uma das 24 facetas distribuídas em 4 domínios: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente.

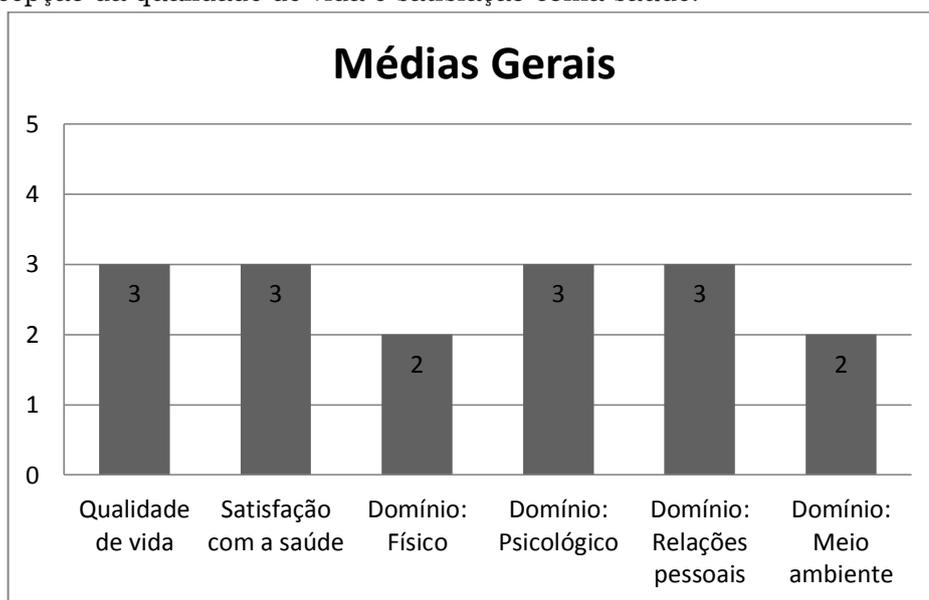




Para o método qualitativo, utilizou-se na coleta de dados a técnica de grupo focal, que segundo Escobar e Jimenez (2013), pode ser definida como uma técnica de coleta de dados feita através de uma entrevista grupal semiestruturada, que gira em torno de uma temática proposta pelo pesquisador, sendo seu principal objetivo fazer que surjam atitudes, sentimentos, crenças, experiências e reações nos participantes. Participaram dos grupos focais 20 estudantes distribuídos entre os quatro cursos do câmpus de Miracema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do cálculo dos 100 questionários WHOQOL-bref, obteve-se médias nos quatro domínios (físico, psicológico, relações pessoais e meio ambiente), às médias acerca da percepção da qualidade de vida e satisfação coma saúde.



A percepção da qualidade de vida e satisfação com a saúde entre os acadêmicos se acentuou na média 3, que representa uma média regular, que sinaliza uma necessidade de melhoras. Nos quatros domínios que se apresentaram os aspectos da vida que podem apontar indicadores vulnerabilidade frente ao adoecimento na trajetória acadêmica.

O Domínio Físico obteve uma média 2, que representa uma medida extremamente baixa. Segundo os estudantes, nos grupos focais, esse âmbito é influenciado principalmente pela sobrecarga de matérias na universidade, que resulta em poucas horas de sono – alguns relatam dormir apenas 4 horas por dia durante os fins de semestres – pouco tempo para se alimentar e consequentemente, cansaço e insônia.

No domínio psicológico a média 3, que mostra uma situação regular, mas com necessidade de melhoras, os acadêmicos relatam as principais influencias estão ligados às relações de poder que se estabelecem no ambiente acadêmico, às cobranças por um bom desempenho dentro da universidade.

Já o domínio das relações pessoais – que obteve média 3 - esteve relacionado ao desafio frente ao novo cenário da Universidade. Uma parte significativa dos universitários saem de seus estados de origem para ingressar na universidade e enfrentam grandes dificuldades de construir novos laços sociais no ambiente institucional da academia.

Por último, o domínio do meio ambiente, que está vinculado à necessidade básica de segurança em diferentes esferas da vida, o índice dos estudantes foi 2. Nesse domínio os alunos relataram grande insegurança quanto a se manter na universidade por conta da





falta de recursos financeiros. Além disso, os estudantes sinalizam a insuficiência dos espaços de lazer dentro e fora da universidade.

CONCLUSÃO

A entrada na universidade para estes estudantes configura um delicado processo de transição em suas vidas. A adaptação a nova normatividade de vida da universidade se entrelaça a necessidade de criação de novas formas de estar no mundo e novos laços pessoais. Esse processo, todavia, pode ser experienciado de maneira muito difícil pelos estudantes.

Os resultados aqui apresentados não podem ser generalizados, mas tecem informações importantes sobre a amostra estudada. Através da utilização do *WHOQOL-Bref* como ferramenta de estudo e diagnóstico da qualidade de vida, constatou-se que a maioria UFT-Miracema tem uma qualidade de vida regular ou ruim.

Os resultados apontam para a necessidade da criação de políticas voltadas à promoção do bem-estar, da qualidade de vida e saúde no ensino superior. Essas políticas podem se estruturar de forma a suprir as necessidades primárias no momento de ingressos dos acadêmicos. A assistência social nesse momento se faz fundamental, pois as principais necessidades no início da trajetória acadêmica estão vinculadas à ausência de recursos financeiros para se manter na universidade.

Além disso, faz-se necessário a criação de iniciativas de acolhimento para o estudante ingressante. O ingresso geralmente é marcado por um momento de mudanças que gera fortes impactos subjetivos, como por exemplo a experiência de abandono em meio a distância da família. Essa cultura de acolhimento pode ser um marco importante para prevenir situações de solidão e adoecimento dos estudantes da graduação.

REFERÊNCIAS

ESCOBAR, J. & JIMÉNEZ, F. B. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. **Cuadernos hispanoamericanos de psicología**, 9(1), 51-67, 2013.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras, 2014.





SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE E ESPAÇOS ESCOLARES.

Marcelo Henrique de Jesus Flores Sobrinho⁷⁹

Neila Barbosa Osório⁸⁰

Eixo 3. Direitos Humanos, Pobreza e Educação.

RESUMO: Este estudo foi construído a partir de realização de pesquisa documental, descritiva e bibliográfica, onde retratamos a relevância do Serviço Social no âmbito da Educação, numa relação interdisciplinar na perspectiva de se trabalhar, legitimar e compreender a questão dos “Direitos Humanos”, da cidadania na sociedade brasileira na era pós-moderna, inclusive propondo sua inserção como disciplina específica nas instituições de ensino que trate de uma cultura dos direitos humanos e visando a edificação da “escola de nossos sonhos”, a “escola da família”. A pesquisa evidencia que o Assistente Social trabalha com o humano (novos e velhos), com a vida, com as políticas públicas e objetivando garantir os direitos humanos, a cidadania dos grupos subalternizados pauperizados.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Serviço Social. Interdisciplinaridade. Pobreza.

INTRODUÇÃO.

Este artigo trata da questão do Serviço Social associado à Educação e aos Direitos Humanos na perspectiva de se trabalhar ações sociais (nas Instituições de ensino) para a garantia de direitos e legitimação da Cidadania, e em especial das camadas subalternizadas, empobrecidas e oprimidas na conjuntura das sociedades modernas.

Desta forma, evidenciamos que o Assistente Social trabalha com a vida, com o humano, seja com crianças, pessoas com deficiência, adolescentes, mulheres, homens, com os velhos, na perspectiva da garantia dos Direitos Humanos, em especial com aqueles que estão num quadro de destituição de direitos e numa pobreza extrema. Então, o Serviço Social é uma Ciência que tem como objeto de estudo o homem na sociedade e a questão social no qual ele está inserido, e vivendo em um território geográfico, em um modo de produção, e que no Brasil se efetiva no Capitalismo Neoliberalizado, que tem gerado o aumento da pobreza e da desigualdade social em nossa sociedade e negado os direitos humanos no Globo.

A pesquisa objetiva apontar a importância do trabalho do Assistente Social não só para a sociedade, mas para a Educação e para a Política de Direitos Humanos, o que significa também tratar da saúde e de direitos e visando melhorar a qualidade de vida de cidadãos que vivem na miserabilidade, na exclusão social, e na “invisibilidade”, na não garantia de direitos, como por exemplo, no caso dos velhos, onde se fez necessário no Brasil a construção de um movimento social na defesa de seus direitos e que acabaram sendo legitimados na Lei federal nº10.741 de outubro de 2003 (Estatuto da Pessoa Idosa), o direito humano de envelhecermos com dignidade e respeito na sociedade (questão que ainda é pouco debatida nas escolas).

Nesta perspectiva, o Serviço Social atua amenizando a pobreza e as desigualdades sociais geradas pelo capitalismo entre os indivíduos na pós-modernidade. A Educação é uma Política Pública e social de Estado, e que se configura num direito humano de todos,

⁷⁹ Assistente Social/UFPB; Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFT; Especialista em Saúde Pública, em Educação Social e Docência Superior. Técnico da Gestão Pública em Educação/SEDUC/PA. E-mail: marcelobelemss@gmail.com

⁸⁰ Professora da Universidade Federal do Tocantins. Orientadora (PPGE-UFT/TO).





e sendo assim, é preciso que a Educação se empodere dos Direitos Humanos e tratando-os nas Escolas e Universidades, e considerando a diversidade cultural dos povos.

METODOLOGIA.

Este trabalho foi realizado a partir de pesquisa documental, descritiva e bibliográfica, em livros, artigos científicos, em materiais na internet e de forma qualitativa para compreender e analisar a questão da relevante relação interdisciplinar do Serviço Social, com a Educação na perspectiva de compreendermos a questão dos direitos humanos na sociedade e nos contextos escolares brasileiros, bem como, destacamos a importância da inserção do Assistente Social nas Escolas e nos processos de ensino-aprendizagem e junto da Família na operacionalização das questões sociais. Desta forma, utilizamos na pesquisa diversos autores como o Miguel G. Arroyo (2012); Amaro (2012); Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006); Freire (1979); Demo (1994); Manzini-Covre (2007); Mondaini (2009) e outros que deram a sustentação para a fundamentação teórica da pesquisa, na qual utilizamos as categorias do método dialético.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (DISCUSSÕES).

A Interdisciplinaridade Serviço Social x Educação.

Na pós-modernidade tanto a Assistência Social como a Educação trabalham com práticas socioeducativas com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos Cidadãos de modo em geral, em especial daqueles que vivem em áreas periféricas, nos grandes bolsões de pobreza. Desta forma, o Serviço Social, a figura do Assistente Social está presente mesmo que de forma ainda tímida no contexto educacional, e sendo uma ferramenta de interpretação da questão social presente nas Instituições de Ensino, e que trabalha em conjunto com os Educadores numa ação interdisciplinar diante de determinados fatos sociais, ou demandas que se apresentam enquanto problemas nas Instituições escolares e visando atenuá-los e solucioná-los, para o bem estar da comunidade estudantil (professores, alunos, pais/avós, profissionais em geral). A escola na atualidade é um espaço repleto de problemas sociais, sendo suas origens internas e externas que compreendem relações familiares desajustadas, pais negligentes, desemprego, trabalho infantil, evasão escolar, prostituição, bullying, violência, drogas, racismo, depressão, suicídio e outras situações que se desenvolvem no ambiente estudantil, e que colaboram para a evasão e repetência dos alunos, para o adoecimento dos professores e alunos, e está realidade é algo preocupante, e que aqueles que estão vivendo tais situações precisam de um atendimento especializado na escola e junto da família, e para isto, o Serviço Social se faz mister enquanto ação socioeducadora na compreensão da questão social, presente no território, numa região onde a escola se situa.

A inserção do Serviço Social na Educação, Amaro (2012) aponta que há um aumento considerável nos Estados e Municípios que para responder as questões sociais tem efetivado o trabalho do Assistente Social no campo educacional, e isto, com o respaldo da Lei Federal nº9.494/96 que legitima os direitos sociais e humanos, e projetando a escola cidadã.

Nesta Perspectiva, em relação à inserção do Serviço Social na Educação brasileira, Garcia, Garcia e Amaral (2005) afirmam o grande desafio que o Assistente Social tem no sentido de combater a questão social “viva” nos ambientes escolares.

Neste sentido, diante da atual conjuntura brasileira e do quadro específico no qual a educação vive uma situação na qual as escolas tanto públicas, como particulares enfrentam diversas questões sociais gritantes e sérias, a inclusão do Serviço Social em todas as Instituições de ensino seria um forte aliado no processo socioeducativo, e em especial na rede pública onde se encontram boa parte do alunado (novos e velhos) e vindos de áreas periféricas com imensa pobreza, o que colaboraria para uma escola mais cidadã e bem mais feliz e próxima das famílias dos educandos, o que seria “a escola dos nossos





sonhos”, uma Instituição humanizada e acolhedora, que valorize seus mestres e aprendizes e que trate as questões sociais oriundas da atual sociedade vigente e que estão presentes no contexto escolar, e para isto, para a construção desta nova escola, o Serviço Social e a Educação são fundamentais numa ação interdisciplinar socioeducadora e reflexiva que vise edificar a “escola da família”, o que significa envolver todos os indivíduos que compõem o universo escolar nos processos de ensino-aprendizagem dos educandos.

A construção dos Direitos Humanos no Mundo Moderno-Colonial Neoliberal.

Falar sobre Direitos Humanos no Século XXI, no bojo das Sociedades Capitalistas globalizadas não é algo tão fácil como se pensa, e no meu entender é algo amplo e complexo que está ligado a conquista de direitos, a cidadania de um dado povo, mas para iniciarmos e entendermos melhor a questão em tela questiona-se: o que são os Direitos Humanos? Quando surgiram? Estão a serviço de quem? Desta forma, os estudiosos dos direitos humanos os definem como sendo um conjunto articulado e interdependente dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, e que está para além da ideia de universalidade, e enraizados no princípio da indivisibilidade e projetados de forma internacional, o que pressupõe a luta por uma **cidadania global**. Mas o que é cidadania? O que é ser cidadão?

Respondendo aos questionamentos do que vem a ser cidadania e cidadão, Manzini-Covre (2007) chama atenção que muitos confundem ser cidadão com o ato de votar (o que não garante termos cidadania), já que a cidadania deve estar atrelada às condições adequadas de nível econômico, político, social e cultural. Conforme o autor ser cidadão é ter direitos e deveres, ser súdito e soberano, o que está consolidado Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, que tem suas primeiras matrizes nas cartas de Direito dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1798).

Direitos humanos são os direitos básicos de todos os seres humanos, sejam eles civis e políticos (direitos à vida, à propriedade privada, liberdade de pensamento, de expressão, de crença, igualdade formal) perante a lei, direitos à nacionalidade, de participar do governo do seu estado, podendo votar e ser votado e outros reificados no princípio da liberdade; direitos econômicos, sociais e culturais (direitos ao trabalho, à educação, à saúde, à previdência social, à velhice digna, à moradia, à distribuição de renda), e outros com base na igualdade de oportunidades; direitos difusos e coletivos (direito à paz, direito ao progresso, autodeterminação dos povos, direito ambiental, direitos do consumidor, inclusão digital) e outros planejados na fraternidade.

Gustavo Oliveira Vieira (2015), em relação à história dos Direitos Humanos afirma e retrata-os como resultado de resistências, de grande luta e participação política dos cidadãos em favor de seus direitos, de suas existências, no que tange a terem uma vida digna social econômica, com direitos às políticas públicas gratuitas e com qualidade, numa relação de afeto com os outros e com a Natureza, pensando no bem comum e na coletividade.

O Serviço Social atua no campo dos Direitos Humanos (garantidos na Constituição Federal do Brasil de 1988), na garantia desses direitos, e de uma educação cidadã, libertadora e humanística, atuando nas diversas questões sociais geradas pelo modo de produção e reprodução do capital, que marginaliza os cidadãos de modo em geral (o homem, a mulher, a criança, o jovem, a pessoa deficiente, os velhos) e que os coloca na destituição, na negação destes direitos já citados anteriormente, enfim de todos os direitos humanos, onde a grande maioria das populações pauperizadas no globo terrestre vive na invisibilidade social, enquanto que uma pequena parcela da sociedade mundial (os ricos) vive usufruindo uma excelente qualidade de vida e da grande riqueza que é extraída da Mãe Terra, que é produzida pela classe trabalhadora, e que está concentrada nas mãos dos donos do Capital.





Então, diante do Mundo moderno-colonial e agora neoglobalizado, de um mundo altamente excludente, individualista, marginalizante e violento, mundo que é responsável por todas as mazelas sociais e pelo aumento da pobreza na atual contemporaneidade, mesmo que muitos não queiram enxergar, e assim, negam toda uma realidade de gigantesca pobreza, exclusão social e de negação dos Direitos Humanos no Planeta. O que fazer para garantir os direitos humanos para todos? Sabemos que como afirmamos no início deste trabalho, que não se trata de uma tarefa fácil, haja vista, que muitos trabalham para a sua não garantia, já que estes se aproveitam em determinadas situações do existir humano, das catástrofes ambientais (onde milhares de vidas são ceifadas), por exemplo, para tirar proveito para si próprio, sendo a vida e a morte, um negócio altamente lucrativo na sociedade do capital, que explora o humano e deste modo, negam a vida, a existência e os direitos humanos (de milhares de pessoas).

Os direitos humanos são tidos como direitos inalienáveis do homem e que estão afirmados e garantidos em diversas Leis específicas de cada País e levando-se em consideração as suas culturas tradicionais e a história de cada Povo, o que coloca em choque as teorias daqueles que pregam o universalismo dos direitos humanos em relação ao relativismo cultural que valoriza todas as identidades culturais, bem como, preocupam aqueles que querem se aproveitar e lucrar com a execução dos direitos humanos, o que não podemos admitir enquanto defensores e ativistas dos direitos humanos. Desta forma, diversas organizações internacionais e regionais privilegiam a diversidade cultural e estão formalizando seus direitos humanos não negando os já evidenciados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, mas associando outros conforme a identidade cultural de cada País. Nesse sentido, a Organização da Unidade Africana proclamou em 1981 a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, que reconhecia princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e adicionava outros que tradicionalmente se tinham negado na África, como o direito de livre determinação ou o dever dos Estados de eliminar todas as formas de exploração econômica estrangeira. Mais tarde, os Estados africanos que acordaram a Declaração de Túnez, em 6 de novembro de 1992, afirmaram que não se pode prescrever um modelo determinado a nível universal, já que não podem se desvincular as realidades históricas e culturais de cada nação e as tradições, normas e valores de cada povo. Em uma linha similar se pronunciam a Declaração de Bangkok (Tailândia), emitida por países asiáticos em 23 de abril de 1993, e do Cairo (Egito), firmada pela Organização da Conferência Islâmica em 5 de agosto de 1990.

Saldanha (2017) no artigo “Os sistemas regionais de proteção de direitos humanos, os direitos sociais e os direitos dos povos”, aponta que existem três importantes sistemas jurídicos regionalizados de proteção dos direitos humanos: o europeu (1950), o americano (1969) e o africano (1980), sendo este último o mais progressista que garante o Estado como fomentador dos direitos sociais e prevê a proteção dos direitos dos povos, o que os outros dois sistemas não retratam.

Ao pesquisarmos e adentrarmos na leitura sobre os direitos humanos fica claro que a humanidade com o passar dos tempos foi cada vez mais se organizando e lutando por seus direitos, sendo estes, algo a ser conquistado, o que demandou luta e resistência de diversos povos para o surgimento e efetivação destes em Leis específicas, e que na atual conjuntura regional, nacional e internacional precisamos de maior participação popular e ativa dos cidadãos, no sentido de garantir os direitos humanos (tratá-los nas Instituições de ensino) e estabelecer um debate internacional que aborde a questão planetária dos Direitos Humanos, no qual se valorize a vida de fato, e não a lógica do capital ou dos países imperialistas que só pensam em continuarem com seus processos de “colonização e





escravização” de outros povos, e por outro lado, tentando destituir direitos já conquistados.

No Século XXI assistimos uma verdadeira selvageria gerada pelo animal homem, aquele que se diz ser o inteligente, civilizado e humanizado, e que coloca o seu semelhante, o outro, o diferente em situações de exploração social e econômica, e tudo por causa da luta pelo poder, pelo querer enriquecer seja como for, nem que para isto, seja preciso fazer guerras e acabar com a vida do outro, e para que me pergunto? Se nesta terra somos todos passageiros e quando morreremos não levamos nada. Cadê a justiça social pregada pelos homens?

Em nosso Brasil, infelizmente temos em nossa História diversas páginas de momentos de opressão das camadas populares pauperizadas, de atentados contra os direitos humanos, contra a vida, e aqui destacamos o período de 1964 a 1985, onde o povo brasileiro sofreu com a Ditadura Militar e o Golpe de Estado que foi gerado na década de 60. Nesse sentido, Marco Mondaini (2009) afirma que o período da Ditadura militar no Brasil foi algo sinistro na história brasileira, tempos de grande violação dos direitos humanos, onde se quebrou o regime democrático iniciado em 1945 e que se firmava em 1950.

A luta pela legitimação dos Direitos Humanos perpassa todas as questões sociais que evidenciam todo tipo de preconceito, violência e humilhação que a sociedade produz. **Esse esforço é dever de todos** e a Educação, como possibilidade de transformações no real concreto, é de importância vital porque pode promover, na formação dos corações e mentes das novas gerações, o compromisso com os princípios de uma educação que sustentem os Direitos Humanos. Nesse aspecto, as Escolas, as Universidades são espaços educacionais essenciais para o diálogo, debates e efetivação dos direitos humanos, o que deve ser desenvolvido e reproduzido de geração a geração, e desde a infância até a fase adulta, nos processos de ensino-aprendizagem, na construção dos conhecimentos. Não podemos ficar parados (temos que fazer algo) vendo as coisas acontecerem ao nosso redor, em um mundo cada vez mais desumano, consumista, egoísta, individualista, violento e caótico, onde o planeta e a humanidade sofrem com as consequências do atual modo de produção, que suga todas as riquezas de determinadas regiões e territórios (do mundo periférico), e deixando a grande maioria populacional no desemprego, na pobreza latente nas comunidades: a questão social viva na nova desordem mundial (Haesbaert e Porto-Gonçalves, 2006), presentes em todos os espaços e territórios do Planeta, o que historicamente evidencia a construção da nova geopolítica da e na contemporaneidade. Portanto, ao analisarmos a lógica da economia globalizante que gera o avanço e o aumento da pobreza na vigente sociedade, e ainda a precarização do mundo do trabalho (desemprego e terceirização), e que precisamos e entendo que seja essencial trabalharmos os ensinamentos do saudoso Professor Paulo Freire, em todos os níveis da Educação, e no Serviço Social objetivando construir práticas sociais e educativas libertadoras, emancipatórias, que construa o ser pensante, crítico, político, o “Homo sapiens e Homo politicus” no bojo das cidades, para transformar a realidade e discutir a questão social, os direitos humanos, a vida pública na cidade, como nos ensina a Filosofia e os Gregos.

Então, é preciso ressuscitar o “Pensamento Freiriano”, a “Pedagogia do Oprimido”, para que os cidadãos acordem para a sua realidade e saiam da “escuridão”, e se libertem da opressão alienação do projeto neoliberal do Capital internacional, e assim, para que o povo brasileiro (a maioria) seja retirado não só do estado de pobreza material, mas para que se liberte parafraseando Pedro Demo (1994) da imensa pobreza política no qual estão imersos, o que é letal. Então, é fundamental a construção de um processo de Educação de libertação do ser, que emancipe, de uma Educação direcionada para o humano e que





evidencie os Direitos Humanos, que trabalhe para o respeito à vida, as diferenças culturais de cada povo, independentemente de cor, raça, idade, religião e sexo, e isto, se edifica como conhecimento, saberes de cidadania no bojo das Escolas.

CONCLUSÃO.

Tecemos algumas considerações com uma grande preocupação, a de construirmos um mundo melhor para à humanidade, com direitos, igualdade e solidariedade para todos, o que não é tarefa fácil. Preocupação que não é exclusividade minha, mas sim de milhares de pessoas que vivem no globo terrestre e que estão submersas no mundo moderno-colonial Neoglobalizado, sendo de certa forma colocadas em um quadro social de destituição do seu próprio existir, de sua cidadania e em especial dos seus direitos humanos, estando estes no bojo da questão social inseridos num quadro de extrema pobreza apesar dos avanços significativos da ciência e da tecnologia em pleno século XXI. Desta forma, este trabalho coloca-nos para refletir nossas ações sociais, políticas e econômicas diante de um mundo cada vez mais desumano e onde os direitos humanos estão sendo reprimidos e retratados pela burguesia e mídia, como algo ruim e que atua em defesa de bandidos, o que é injusto, haja vista, que direitos humanos significam defender a vida e a própria Terra, no sentido de projetar uma sociedade humana de fato e com direitos para todos, em especial para os velhos, já que a humanidade está envelhecendo.

Nesta perspectiva, para que esta situação seja modificada, a Educação e o Serviço Social são fundamentais e devem trabalhar de forma interdisciplinar no aspecto de combater a desigualdade social gerada pelo modo de produção capitalista no Brasil, bem como, para defender e consolidar os direitos humanos como uma política de educação e de governo, e que deve ser incluída nos currículos escolares, e valorizando e respeitando todas as culturas (em especial das populações tradicionais da região norte amazônica do Brasil), o que sugerimos que seja em uma disciplina específica que eduque para a cultura dos direitos humanos.

Desta forma, parafraseando Miguel G. Arroyo (2012) é preciso que estejamos abertos para a cultura do diferente, do outro, e deste modo, ter um olhar humanístico para os processos culturais de outros povos, de outras pedagogias e que precisam ser interpretadas e respeitadas em sua essência e particularidades, e isto, entendo que é construí de fato, uma Educação em Direitos Humanos, em favor da valorização da vida, do amor ao semelhante, à diversidade etnicocultural, do respeito ao novo e ao velho, e pensando outro mundo possível com justiça social para todos, o que perpassa pelo processo de ensino-aprendizagem da Educação de formação humanística, e no que tange ao Serviço Social na efetivação do projeto político pedagógico com base no Código de Ética da categoria que afirma o compromisso na defesa intransigente dos direitos humanos, da cidadania, do amor à vida.

REFERÊNCIAS.

AMARO, Sarita. **Serviço social na educação**: bases para o trabalho profissional. – 1ª reimpressão – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

COSTA, Rogério H. da (Rogerio Haesbaert da), 1958 – **A nova des-ordem mundial / Rogerio Haesbaert, Carlos Walter Porto-Gonçalves**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 160p (Paradidáticos. Série Poder).





DEMO, Pedro. **Pobreza política**. 4. Ed. Campinas: SP: Autores Associados, 1994. (coleção polemicas do nosso tempo, V. 27).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. – Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

GARCIA, M. T.; GARCIA, A. R.; AMARAL, W. R. **Contribuição do serviço social na gestão da política educacional**. In: IV CONGRESSO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. Anais...(4. : 2005, Pa.). Belém: GTR, 2005. 378 p.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. – São Paulo: Brasiliense, 2007. – (Coleção primeiros passos; 250).

MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos no Brasil**. – São Paulo: Contexto, 2009.

SALDANHA, Jânia Maria Lopes. **Os sistemas regionais de proteção de direitos humanos, os direitos sociais e os direitos dos povos**. 2014. Disponível em: <http://justificando.com/categoria/artigos/page/482/>. Acesso em: 25 out. 2018.

VIEIRA, Gustavo Oliveira. **Constitucionalismo na Mundialização: desafios e perspectivas da Democracia e dos Direitos Humanos**. Ijuí: Unijui, 2015, p. 101-160. http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf [f www.iped.com.br/materias/direito/surgiram-direitos-humanos.html](http://www.iped.com.br/materias/direito/surgiram-direitos-humanos.html)





UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL - CAPS I - “DONA VITURINA BORBA.”

Maryvalda Melo Santos⁸¹

Introdução

O presente artigo apresenta os percalços no processo de Gestão do Centro de Atenção Psicossocial CAPS I, localizado no município de Miracema do Tocantins - TO no período de 2014 à 2016. Tem como objetivo: Enfatizar a importância da articulação entre a Gestão do Caps I e o trabalho da Equipe Multiprofissional nesse processo de implementação da política de Saúde Mental na região, bem como destacar a importância e necessidade do envolvimento e postura crítica do Gestor e de um aprofundamento teórico sobre as especificidades da Política de Saúde Mental. Destacamos alguns desafios para uma gestão efetiva com ênfase na singularidade dos sujeitos e na complexidade e relevância do trabalho multiprofissional, que exigiram um olhar crítico da realidade apresentada ao mesmo tempo em que as questões administrativas e pontuais também exigiram rigor técnico e autonomia profissional frente ao gestor da pasta para o bom andamento das ações psicossociais. Nosso trabalho é fruto de um Relato de Experiência sobre o processo de gestão no CAPS I de Miracema-TO, iniciamos com uma apresentação do serviço, composição da equipe multiprofissional.

Os CAPS- Centro de Atenção Psicossocial são dispositivos de saúde, regulamentados pela Portaria Ministerial nº 336/GM, de 19 de Fevereiro de 2002 e integram a rede do Sistema Único de Saúde (SUS). A Portaria 336/GM regulamenta implantação de Caps I para municípios com mais de 70.000 habitantes. Como o município possui um número de habitantes abaixo do exigido, segundo dados do IBGE (Censo 2010) seria inviável a sua implantação. Através das pactuações na Comissão Intergestora Regional (CIR) e da Comissão Intergestora Bipartite (CIB). Foi realizado o convênio junto Secretaria de Saúde e Prefeitura Municipal de Miracema para a Regionalização prevista, na Lei 8.080/1990 que delibera sobre o processo de Regionalização da Saúde através de Consórcios, de acordo com o Art.10:

Os municípios poderão constituir consórcios para desenvolver em conjunto as ações e os serviços de saúde que lhes correspondam. § 1º - Aplica-se aos consórcios administrativos intermunicipais o princípio da direção única, e os respectivos atos constitutivos disporão sobre sua observância (Lei 8.080/1990, p.03).

Justificativa

O CAPS I do município de Miracema do Tocantins foi habilitado pelo Ministério da Saúde para receber as demandas oriundas da rede do Município e dos municípios regionalizados: Fortaleza do Tabocão, Miranorte, Rio dos Bois, Tocantínia e Lajeado. A equipe recebeu treinamento direcionado aos cuidados em saúde mental, através da Gerência Estadual de Saúde Mental, abordando estratégias para acolher e manter o usuário e seu familiar sempre próximos do serviço e no território. Como previsto na

⁸¹ Assistente Social pela UFT- Miracema - Coordenadora do Centro de Atenção Psicossocial-CAPS I. Secretária Municipal de Saúde. Especialista em Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa, em Formação e Exercício Profissional em Serviço Social-GPESFEP. Email: mary.melo@uft.edu.br





Portaria 3.088/11, o Caps I atende pessoas com sofrimento mental ou psíquico, decorrente ou não do uso ou abuso de álcool, crack ou outras drogas, uma vez que a lógica não segue mais o modelo *hospitalesco*, mas sim atua na perspectiva da Reforma Psiquiátrica. Segundo Silva (2010),

A nova concepção de saúde mental, que visa priorizar o indivíduo e não a doença, oferecendo-lhe tratamento humanizado e de qualidade, resultou na criação de novos mecanismos e espaços de tratamento que provocam para a necessidade de uma ação intersetorial com as demais políticas sociais e de um trabalho pautado no fortalecimento e atuação em rede, que possibilite uma intervenção integrada, visando à integralidade no atendimento ao usuário (SILVA *Apud* Bredow e Dravanz, 2010, p. 232).

Discussão

Apontamos como desafios para a Gestão do Caps I “D.Viturina Borba”, o trabalho intersetorial, a articulação em Rede e a busca constante por uma Saúde Mental Humanizada⁸². Esse último desafio envolve uma política macro, que absorva interesses diversos e necessita de muita organização política, pois define os rumos que os serviços seguirão e modifica a dinâmica de trabalho. Quanto à articulação em rede é salutar conceituar Intersetorialidade. De acordo com Mendes e Fernandez (2007)

A intersetorialidade deve ser entendida como um processo articulado e integrado de formulação e implementação de políticas públicas. Pressupõe a integração de estruturas, recursos e processos organizacionais e caracteriza-se pela coresponsabilidade dos diferentes setores governamentais, que se relacionam entre si, não governamentais e da sociedade civil, no sentido do desenvolvimento humano e da qualidade de vida. Isso significa que o setor público deve estar preparado para realizar, com esse conjunto, o diagnóstico de problemas, a identificação de vocações e oportunidades e a definição de prioridades (p.35).

Ou ainda,

Articulação entre sujeitos de setores sociais diversos e, portanto, de saberes, poderes e vontades diversos, para enfrentar problemas complexos. É uma nova forma de trabalhar, de governar e de construir políticas públicas que pretende possibilitar a superação da fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais para produzir efeitos mais significativos na saúde da população (MENDES E AKERMAN, 2007 *Apud* FEUERWERKER & COSTA, 2000).

Se atentarmos para os conceitos acima sobre Intersetorialidade nas políticas públicas, concluiremos que é um grande desafio. Desafio esse que exige dos gestores dessas unidades empenho político e conhecimento sobre a realidade a ser trabalhada, sobre os nós críticos que necessitam ser discutidos, embora não se resolvam na sua totalidade, mas é necessário o diálogo entre os setores envolvidos afinal, estamos lidando com pessoas e pessoas devem ser respeitadas na sua individualidade, observando suas especificidades. No caso do Caps I “D.Viturina Borba” a intersetorialidade, acontece desde o momento que recebemos um paciente referenciado por umas das 08(oito) Equipes de Estratégia de Saúde da Família (ESF); através de Escuta Qualificada(recurso bastante utilizado no serviço de saúde para conhecer um pouco mais da realidade do nosso usuário e do território). Sem o apoio das ESF e da Rede (CRAS, CONSELHO TUTELAR, ESCOLAS,

⁸² GRIFO NOSSO: Muito se avançou na Saúde Mental, mas o preconceito entre trabalhadores de Saúde com pacientes de Caps, ainda é velado. É comum os próprios servidores reproduzirem preconceito com pacientes que sofrem algum transtorno Mental e ou Dependência Química.





ONGS,) não conseguiríamos avançar nesse processo de construção da autonomia desse usuário.

Em relação ao apoio da Gestão da Secretaria de Saúde, conseguimos manter um diálogo bastante aberto sobre as necessidades do serviço e dos usuários, através de reuniões de alinhamento com os demais serviços da rede, inclusive com a presença da Gestora da Secretaria nas reuniões Estaduais dos CAPS. No entanto, houve situações que necessitaram de embates no campo político, pelo desconhecimento da gestora com a política de saúde mental.

A justificativa apresentada foi a falta de autonomia sobre as decisões em relação as despesas com o recurso financeiro e questões relacionadas à burocracia administrativa como as licitações, que acabaram prejudicando a efetividade das ações com usuários e familiares no serviço, o que não é fato isolado deste Caps.

Em relação a essa superação das fragilidades, principalmente das dificuldades no serviço público e nas demandas por parte de familiares e usuários, é necessário uma discussão. A esse respeito trazemos a reflexão de Faleiros (2014)

As demandas por serviços sociais ou políticas sociais expressam as desigualdades econômicas, de inclusão/exclusão social, de dominação de gênero, de relações de poder e violência nos conflitos familiares, de relação com o crime, com o uso de drogas, com a enfermidade, com a precarização das condições sociais e familiares. São demandas complexas tanto por efetivação de direitos como por cuidados específicos que exigem dos profissionais a análise das relações gerais e particulares dessas condições e do poder de enfrentá-las, o que implica trabalhar a correlação de forças (p.03)

Resultados

Partindo desse ponto, da análise das relações sociais e do poder institucional imposto ao cargo ocupado, elencaremos alguns pontos para reflexão sobre a Gestão: A indicação política é cultural no país, isso não se diferencia em municípios pequenos, o que só dificulta a autonomia do Gestor/Coordenador do serviço; o gestor tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o cargo ocupado e sobre as atribuições do cargo: por vezes, nos deparamos com Gestores que desconhecem a dinâmica da instituição da qual estão representando, não sabem do fluxo de atendimento. Favorecem pequenos grupos com interesses e troca de favores: o paternalismo ainda arraigado acaba engessando as possibilidades de avanços e põe em “xeque” a credibilidade do Gestor/Equipe e do serviço. Na dinâmica do trabalho com famílias e usuários, faz-se necessário o diálogo na condução dos casos, afim de que seja exitosa a ação, por isso é primordial o entendimento dos demais profissionais sobre a necessidade dessa articulação; **o que nem sempre é possível, pois se exige muita análise de conjuntura, desnudar-se de valores morais e não infantilizar o sujeito e nem o processo e essa disposição, nem sempre é possível (GRIFO NOSSO).**

Desafios

É preciso que o gestor tenha uma percepção clara e profunda sobre o processo da Reforma Psiquiátrica (2001) que a exemplo da Reforma Sanitária (1986) trouxe profundas transformações na lógica do cuidado, do tratamento humanizado aos pacientes psiquiátricos. Enfrentamos situações que exigem um olhar crítico da realidade apresentada, mas também exige de nós o respeito pelas condições que o usuário nos apresentou, sua história de vida, seus anseios, sua condição de cidadão de direitos. Por isso enfatizamos que se faz necessário aporte teórico, olhar humanizado das práticas em saúde, percepção de cuidado além da doença e elevação do protagonismo do sujeito. Por





outro lado, podemos destacar que não é apenas a subjetividade do sujeito que está em questão, mas as condições históricas e culturais do território que ele se encontra.

Vale ressaltar que nossa visão sobre o processo de Gestão, é que não se pode perder de vista a importância das relações interpessoais e sua contribuição para uma gestão participativa, que se faz dentre tantas estratégias, saber ouvir o outro. seus liderados.

Aproximações Conclusivas

Partindo para algumas reflexões conclusivas a respeito dos vínculos trabalhistas, destacamos que o contexto de Gestão de Pessoas no Caps I-“D.Viturina Borba”, é de precarização. Todos os profissionais são terceirizados, o que engessa o processo de formação e qualificação em Educação Permanente. A esse respeito, trazemos uma reflexão do CONASS (2011)

A heterogeneidade de vínculos é outro fator importante que compõe esse conjunto de transformações. As novas formas de “contrato” mudam radicalmente os mecanismos de ingresso e a manutenção do trabalhador, estabelecendo novas relações de trabalho, acarretando que gestores, em todos os níveis, tenham que adquirir competências que os habilitem como negociadores e administradores da força de trabalho. (p.30)

Em relação ao processo da Gestão à frente de um importante serviço de saúde como o Caps I- “D.Viturina Borba”, compreendemos que se faz necessário citar algumas situações que nos fazem refletir cotidianamente sobre a importância de ter materializado nossas ações:

- O foco central do nosso trabalho é *o usuário e a família*, parte imprescindível desse processo de lutas e não o processo de adoecimento e medicalização;
- Outro fator determinante é o perfil profissional- os profissionais foram previamente escolhidos para ocupar os cargos destinados. Isso foi bastante positivo para a SEMUS;
- A escolha do local favoreceu a logística da finalidade do serviço. A localização do Caps I favorece o acesso das famílias e dos demais munícipes ao serviço, pois é ampla e bastante arborizada, possui uma área de convivência e espaço para realizar atividades lúdicas e terapêuticas;
- A estrutura física é apropriada para as atividades propostas com os usuários e seus familiares, a exemplo são os Grupos e Oficinas Terapêuticas;
- A articulação e a interação da Equipe Multiprofissional é outro fator que pontuamos bastante rico para que tivéssemos alguns avanços no que tange à Política de Saúde Mental no município;

Nosso propósito aqui foi tornar conhecido dos leitores, especificamente aos da área da Saúde, os percalços e estratégias na condução da Gestão do Caps I. Buscamos expressões que embora alheias a alguns, conseguissem traduzir nossos anseios para refletir sobre Saúde Mental. Mas, afinal o que é ter Saúde Mental? Paraphraseando Rubem Alves⁸³, [...]“pessoas lúcidas e profundas[...]”ao se referir à: *Cecília Meireles, Maiakovski, Nietzsche*, pessoas admiráveis que a seu tempo acabaram revolucionando a história. Mas isso não os tornou “inabaláveis”, eles (a) sentiam dor, mágoa, sorriam sozinhos, choravam e tinham uma vida social, relativamente “normal.” E, Rubem Alves na verdade, estava fazendo uma crítica à sociedade sobre o que torna uma pessoa normal. Aqui, aproveitamos

⁸³Boletim Cult, organizou slides sobre Entrevistas e declarações de Rubem Alves-Psicanalista e Teólogo





também para instiga-los: **Qual o conceito de normalidade numa sociedade do consumo, de cultura e valores machistas, preconceituosos e excludentes? De que forma, dispositivos de cuidado em saúde, como os Caps, podem contribuir para a redução dessa cultura?**(GRIFO NOSSO)

Nessa convivência com o SUS, especificamente sobre a saúde mental, pudemos desconstruir conceitos e pré-conceitos e aprendemos muito com a dinâmica das práticas psicossociais e do relacionamento interprofissional. Aprendemos que: **Nosso atendimento deve ser pautado no respeito e na autonomia do usuário; o usuário não é do CAPS, mas da Rede de Saúde; não se define um diagnóstico baseado apenas no saber médico, mas no conjunto de práticas pensadas a partir do cuidado e na afirmação da cidadania do usuário e compreender que uma gestão se faz democraticamente, ouvindo todos que participam desse processo.**⁸⁴ Por essa singularidade da Política de Saúde Mental, reafirmamos seu caráter baseado na humanização do atendimento, que é um traço marcante. Trabalhar em um ambiente que promova cuidados, como a saúde, é um desafio para qualquer gestor e para o trabalhador que está inserido nesse processo.

Referências

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico Brasileiro**. Ano 2010.

_____. Conselho nacional de Secretários de Saúde. **Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde**. Coleção para entender o SUS. Ano 2011, p30.

_____. Ministério da Saúde. **Lei Orgânica da Saúde- 8080/1990**. Art. 10

FALEIROS, Vicente de Paula. O Serviço Social no cotidiano: fios e desafios. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n120/07.pdf> .p.03

Princípios da Gestão em Saúde: uma abordagem introdutória www.Organizacao_Funcionamento_SUS_Miolo_online_04-02-11.pdf. Acesso em 31/05/2016.

www.cimm.com.br/portal/verbetes/exibir/642-retrabalho-resservico. Acesso em 30/06/16.

<http://www.editorasolucao.com.br/media/materialcomplementar/guiadoconcurso/UNCISAL/09-leis-8080-8142+LC-141+9394.leg.pdf>. Acesso dia 07/06/16.

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html. acesso dia 07/06/16.

http://www5.ensp.fiocruz.br/biblioteca/dados/txt_191194258.pdf. pg 06. Acesso dia 07/06/16.

MENDES, Rosilda; ARKEMAN, Marco. **Intersetorialidade**: reflexões e práticas <http://cmdss2011.org/site/wp-content/uploads/2011/07/promocao-da-saude-e-gestao-local.pdf>, p.35-54

⁸⁴ GRIFO NOSSO. A partir de nossa experiência e vivência na Saúde Mental e no SUS.





Núcleo de Estudo e Pesquisa em
Educação, Desigualdade Social e
Políticas Públicas - UFT

NEPED

V SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

09 E 10 DE NOVEMBRO DE 2018
UFT - Campus de Palmas



**Educação, Pobreza e
Desigualdade Social**

Realização:



Núcleo de Estudo e Pesquisa em
Educação, Desigualdade Social e
Políticas Públicas - UFT

NEPED

Apoio:



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

